Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas

Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional
Modelos de Investigación Educativa
de la
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Alicante, 4-6 de septiembre, 2013

Editores

Mª Cristina Cardona Moltó
Esther Chiner Sanz
Antonio V. Giner Gomis

Universidad de Alicante

Una publicación independiente promovida por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) en colaboración con la Universidad de Alicante
ISBN 978-84-695-8363-0

Junta Directiva de AIDIPE
(Comité Científico)

Presidenta	Dª. Mª Cristina Cardona Moltó
Secretario	D. Samuel Fernández Fernández
Tesorera	Dª. Esther Chiner Sanz
Vocal dirección RIE	Dª. Fuensanta Hernández Pina
Vocal dirección RELIEVE	D. Francisco Aliaga Abad
Vocal XV Congreso	D. José Luis García Llamas
Vocal XVI Congreso	Dª. Mª Cristina Cardona Moltó
Representante DT de Andalucía	D. Eduardo Elósegui Bandera
Representante DT de Canarias	D. Daniel Álvarez Durán
Representante DT de Cataluña	Dª. Mercedes Torrado Fonseca
Representante DT de la C. Valenciana	D. José González Such
Representante DT de Madrid	D. Vicente Hernández Franco
Representante DT de Murcia	D. Joaquín Parra Martínez
Representante DT del País Vasco	Dª. Rakel del Frago Arbizu

Comité Organizador

Presidenta: Dª. Mª Cristina Cardona Moltó
Vice-Presidente: D. Antonio V. Giner Gomis
Secretaria/Tesorera: Dª. Esther Chiner Sanz

Vocales:

Dª. Laura Bravo Cóppola
D. Antoni V. Casasempere Satorres
D. José Marcos Gómez Puerta
Dª. María Josefa Hernández Amorós
D. José Antonio Hernández Bravo
D. Juan Rafael Hernández Bravo
D. Marcos Jesús Iglesias Martínez
Dª. María I. Laguna Segovia
Dª. Elisa Teresa López Ruiz
Dª. Sonia López Díaz-Villabella
Dª. Inés Lozano Cabezas
Dª. Mª Asunción Menargues Andrés
D. Santiago Mengual Andrés
Dª. Gladys Merma Molina
D. Francisco Pastor Verdú
D. Antonio A. Puentes Gaete

Propósitos de AIDIPE

- Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- Difundir resultados de investigación educativa.
- Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la mejora del sistema educativo.
- Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.
- Posibilitar y potenciar el intercambio de experiencias educativas y metodológicas entre los profesionales de la educación facilitando su perfeccionamiento y promoviendo la mejora de la calidad educativa.

Revisores

D. Antoni V. Casasempere Satorres
D. José Marcos Gómez Puerta
Dª. María Josefa Hernández Amorós
D. José Antonio Hernández Bravo
D. Juan Rafael Hernández Bravo
Dª. Sonia López Díaz-Villabella
Dª. Gladys Merma Molina
D. Francisco Pastor Verdú

Patrocinadores

Congreso patrocinado por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, el Vicerrectorat de Cultura, Esport i Política Lingüística de la Universitat d'Alacant y el Convention Bureau del Excmo. Ayuntamiento de Alicante, con la colaboración de la Facultad de Educación, Universidad de Alicante.

Los textos incluidos en este monográfico son reflejo del trabajo profesional de los respectivos autores responsables últimos de la exactitud y precisión del contenido de las comunicaciones presentadas. La información aquí contenida no refleja necesariamente la filosofía de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Prefacio

Cada dos años, en el Congreso bianual de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), profesores, investigadores y profesionales de la educación procedentes de toda la geografía española y, desde 2011, de la comunidad internacional, se reúnen para compartir ideas y experiencias y crear y/o reforzar relaciones profesionales e institucionales ya existentes. En la edición de 2013 del Congreso de AIDIPE nos damos cita para reflexionar, debatir y compartir círculos de conocimiento teórico, competencial y afectivo acerca de la globalidad, pluralidad y respuesta educativa a la diversidad.

Dada la relevancia del tema, AIDIPE se complace en promover su XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa bajo el lema "*Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*" con la colaboración de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. La globalización demanda instituciones únicas y, a la vez, diversas que preparen para vivir en un mundo plural. El lema de este congreso brinda la oportunidad de explorar, analizar y reflexionar acerca de la educación que necesitamos para el siglo *XXI*: local y diversa, pero con visión y perspectiva regional, nacional y global.

Los autores cuyos trabajos fueron aceptados y así lo decidieron han sido incluidos en esta publicación. La participación ha sido elevada, así como también su calidad e interés científico. Estamos convencidos de que encontrarán los manuscritos interesantes y también útiles en múltiples sentidos.

Como editores de este Libro de Actas, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los autores firmantes de los trabajos, como también a todos los profesionales que de un modo u otro nos han ayudado en los procesos de selección, revisión y presentación de los manuscritos (Comité Científico, revisores y coordinadores de mesa). Asimismo, agradecemos al Comité Organizador su dedicación y compromiso en la organización y desarrollo del evento y al *staff* editorial del Gabinete de Imagen y Comunicación y del Taller Digital de la Universidad de Alicante su ayuda y colaboración en las fases de diseño, grabación y reproducción de este producto final.

A todas y todos, muchas gracias.

Mª Cristina Cardona Moltó
Esther Chiner Sanz
Antonio V. Giner Gomis

ÍNDICE

Prefacio iii

PARTE I

Identidad, Diversidad y Equidad en Educación

Las identidades culturales y cívicas en los procesos de integración de la juventud magrebí y latinoamericana en Cataluña 23
M. Ángeles Marín, Ruth Vilà y M. Ángeles Pavón

Aprendizaje de la ciudadanía activa: propuestas educativas 35
Teresa Aguado, Belén Ballesteros, Patricia Mata y Héctor Sánchez-Melero

La tensión entre "igualdad" y "diversidad" en la escuela argentina según El Monitor de la Educación (2004-2011) 43
Facundo Nieto

La equidad educativa: evidencia teórica y empírica disponible sobre su relación con la igualdad, la calidad y la excelencia 52
José Sánchez-Santamaría

Investigación participativa para la elaboración de un mapa de espacios de participación ciudadana 61
Inés Gil-Jaurena y Sergio López-Ronda

Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de secundaria de procedencia extranjera 67
María Inés Massot, Jaume del Campo, Mª Paz Sandín y Angelina Sánchez

Trayectoria del bullying homofóbico en Chile 76
Juan R. Cornejo

La mediación intercultural como agente articulador de las relaciones positivas entre la familia de origen inmigrante y los centros educativos 88
Antoni Casasempere

La segregación escolar en institutos de educación secundaria en las Islas Baleares 95
Andrés Nadal y Paloma Llabata

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con jóvenes infractores de ley privados de libertad del Centro de Internación Provisoria (CIP) 104
Juan R. Cornejo y Julio C. Domínguez
El sentimiento relacional de género en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria 112
Estrella Ruiz y Rafael García
Construcción de la identidad del profesorado en materia de igualdad 120
Luisa Vega y Olga Buzón
Actitudes e identificación feminista en la juventud universitaria catalana 128
Anna Velasco, Trinidad Donoso y Mª Ángeles Marín
La igualdad de oportunidades en la educación superior hispanoamericana, desde la perspectiva de género del profesorado directivo 136
Gladys Merma, Carmen Ramos y Diego Gavilán
Incidencia de la beca salario: impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes 145
Vanesa Berlanga y Pilar Figuera
Estudio sobre las creencias personales y profesionales de los alumnos de Psicopedagogía acerca de la diversidad 151
Esther Chiner y Laura Bravo
Responsabilidades éticas en la gestión del conocimiento: propuestas para crear una comunidad educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas 159
Carolina Blanes
Análisis de la comunicación igualitaria en los planes de igualdad universitarios 163
Felicidad Barreiro y Elisa T. Zamora
Los programas de absentismo escolar: experiencias en la Comunidad Autónoma de Galicia 171
Mª del Rosario Castro y Felicidad Barreiro
Comunicación igualitaria: análisis desde una muestra de planes de igualdad municipales de la Comunidad Autónoma de Galicia 180
Mª del Rosario Castro y Beatriz García

PARTE II

Diagnóstico, Orientación y Atención a la Diversidad

Addressing diversity in classrooms: Using progress monitoring data to make instructional decisions 191
Shaila Rao
Estrategias en el aula de atención a la diversidad desde la perspectiva de la justicia social..... 202
Cynthia Martínez y Nina Hidalgo
Importancia, uso y utilidad que el profesorado de educación primaria atribuye a las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora..... 210
Juan V. Albero
La atención a la diversidad en la futura LOMCE..... 218
Elisa T. López
La diversidad desde el enfoque de los educadores que participan en el programa Red Andaluza de Ecoescuelas..... 225
Ligia I. Estrada
Conocimientos y opiniones en torno a las agencias de colocación en España..... 234
Luis M. Almagro
Factores familiares implicados en la formación y el acceso al empleo de las personas con discapacidad intelectual..... 252
J. Marcos Gómez, Mª Cristina Cardona y Carmen Jiménez
Los programas de cualificación profesional inicial: un estudio de casos 264
Beatriz García, Mª Teresa Pozo y Mª Cristina Martínez
Reception and support adults with handicap in vocational reconversion with mental health problems 274
Eduardo Elósegui, Dolores Casquero y Diego J. Luque
Adopción y escuela: un nuevo reto educativo..... 281
Ana Mª Rosser
El diagnóstico de la alta capacidad en la Comunidad Valenciana 291
Ramón García
El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional 301
Ricardo Morgado, Gema Granadilla, Marta Coronilla, Francisco J. Lozano, Alberto Martínez y Mª Isabel Perea

Inteligencia general, inteligencia emocional y habilidades sociales como predictores del rendimiento en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria 309
David Albert, Raquel Gilar y Juan L. Castejón
La colaboración familia-escuela-universidad para la mejora de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista en un centro de educación secundaria 319
Josefina Lozano, Salvador Alcaraz y Sarai Merino
BASII: un nuevo instrumento para la evaluación de las aptitudes intelectuales en niños y adolescentes 327
Estíbaliz Benito
Evaluación de necesidades y propuestas de mejora en el apoyo a los estudiantes con discapacidad 336
Camino Ferreira
La resiliencia en jóvenes inmigrantes como factor clave para la transición académica: un enfoque cuantitativo 343
Jaume del Campo, Mª Inés Massot, Mª Paz Sandín y Angelina Sánchez
Menores en dificultad social: la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar 352
Roser Grau y Carlos Sancho
Estrategias parentales para afrontar conflictos y mejorar la convivencia familiar 363
Mª del Henar Pérez y Mª Teresa Iglesias
Cómo es y qué piensa el alumnado de compensación educativa 372
Jasone Mondragón
Valoración de las competencias del Grado de Educación Social: la visión del alumnado 381
Javier Pérez, Mirian Martínez, Cristina González, Natalia González y Pilar Martínez
Valoración de las competencias trasversales en los títulos de grado de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia: la percepción de los estudiantes 390
Mirian Martínez, Francisco J. Pérez, Natalia González, Cristina González y Pilar Martínez
Contenidos intersectoriales sobre diversidad en programas educativos escolares 399
Ligia I. Estrada y Juan C. Tójar

Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la metodología docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 407
Laurentino Salvador y José M. Osoro
Percepción de estudiantes de grado sobre el uso de metodologías activas y evaluación formativa en el desarrollo de competencias socio profesionales 416
Natalia González, Antonia Ramírez e Irina Salcines
Factores facilitadores y bloqueadores del emprendimiento femenino: orientar para el emprendimiento desde una perspectiva de género 427
Mª José Álvarez, Mª Ángeles Rebollo y Mª Rosario Rodríguez
La utilización de la acción tutorial universitaria en distintos campos científicos: análisis desde una óptica biográfico-narrativa 436
Manuel Delgado y Ángel Boza
La orientación vocacional al alumnado de bachillerato en transición a la universidad 446
Pedro R. Álvarez, David López, Roberto Franchy, Ana I. González y David Pérez
Necesidades de orientación profesional, de mujeres y hombres, en Galicia 453
Mª José Méndez y Mª del Mar Sanjuán
Colaboración de los servicios de orientación en la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: valoración y grado de satisfacción de tutores/as, orientadores/as y directores/as 461
Neves Arza y Montserrat Castro
La construcción del rol de asesor en orientación usando historias de vida 469
Mª Cristina Pérez
Proyecto Orient@cual: análisis de las necesidades de información y orientación profesional del alumnado de formación profesional de la provincia de Huelva 477
Manuel Monescillo, Juan M. Méndez, Ángel Boza, Mª de la O Toscano y Manuel Delgado
Valoración de la satisfacción de los usuarios del Servicio de Orientación e Información del Alumnado (S.O.I.A.) 486
David Pérez, Ana I. González y Desireé García
Las redes sociales de Internet en el ámbito de la orientación educativa y profesional 494
Luis M. Sobrado, Miguel A. Nogueira y Rebeca García

Satisfacción con la orientación que se proporciona al alumnado de los programas de diversificación curricular: valoración del profesorado tutor, orientadores/as y directores/as..... 504
Neves Arza y Montserrat Castro
Necesidades de orientación para el empleo en Andalucía 512
Sonia Rodríguez, Magdalena Suárez y Mª Teresa Padilla
Relación de aptitudes musicales e intelectuales en escolares (9-13 años) de la Región de Murcia: diferencia según sexo 521
Francisco R. Lázaro, Claudia Sánchez y Mª Cristina Sánchez
La atención a la discapacidad en la Universidad de Alicante: servicios y apoyos dirigidos al estudiante..... 528
Francisco Torregrosa
Detección de las dificultades de expresión escrita en escolares de segundo de Primaria 536
Paula Outón y Andrés Suárez
Actitud hacia las personas con discapacidad que asisten a la Universidad de Costa Rica: el caso del personal docente..... 544
Ronald Soto
Percepción de los maestros sobre la coordinación mantenida con un centro de atención temprana en la etapa de educación infantil 550
Mª Lorena Gómez, Francisco A. García y María Marco
Una propuesta de buenas prácticas para la integración de los jóvenes inmigrantes 558
Olga González y Esther Luna
¿Cómo podríamos caminar hacia una escuela intercultural e inclusiva? Propuestas de las familias en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia..... 567
Javier Ballesta, Irina S. Castillo, Mª del Carmen Cerezo y Rocío Angosto
La colaboración escuela-universidad ante la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a alumnado con trastorno del espectro autista en educación infantil y primaria. 575
Irina S. Castillo, Carolina García, Sarai Merino, Esther Motos y Mª José García
Los procesos de evaluación psicopedagógica y los diagnósticos clínicos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: estudio de casos..... 584
Lorena Sánchez, Eva Herrera y Joaquín Parra

Medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con TDAH 592
José A. Rabadán, Joaquín Parra y Encarnación Hernández
El conocimiento del profesorado de Educación Infantil y Primaria: identificación e intervención en las DEA en lectura y escritura 599
Remedios Guzmán, Carmen N. Arvelo y Bárbara Abreu
Evaluación del rendimiento lector en alumnado diagnosticado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) 605
Laura de Castro
Necesidades educativas de atención a la diversidad en alumnado con TDAH 613
Marcos Ortiz, Esther Moraleda y Noelia González
La evaluación del movimiento en niños de 4 a 16 años con la Batería MABC-2 619
Javier Rubio
Propuesta de un modelo de plan de atención a la diversidad para las etapas de educación infantil y primaria 629
Rosario Beresaluce e Irene Cutillas
Revisión teórico-práctica de la atención a la diversidad e inclusión socioeducativa en la Universidad de A Coruña 639
Eva Mª Espiñeira, Jesús M. Muñoz y Nuria Rebollo
Aproximación comparada a las expectativas formativas y laborales de los estudiantes de Grado de la Facultad de Educación 648
Mª Ángeles Gomariz, Patricio Fuentes y Amalia Ayala
Guidance Innovative Actions and New Tools (GIANT): Proyecto Leonardo da Vinci para el diseño, implementación y transferencia de dispositivos de relación entre servicios locales de orientación 658
Luis M. Sobrado, Elena Fernández, Cristina Ceinos, Miguel A. Nogueira, Ana I. Couce y Rebeca García
La atención a la diversidad a través de la identificación de problemas de conducta en el aula 668
Mª Paz López
Estudiantes de máster del área educativa: tipologías y especificidades 674
Juan Llanes, Robert-Guerau Valls y Cristina Pol
La transición del pedagogo/a de la Universidad al mundo socio-profesional
Juan Llanes 682

Panorámica nacional de las tesis doctorales en orientación: pasado, presente y futuro 690
Leticia Pascual y Camino Ferreira

PARTE III

Evaluación e Innovación en Instituciones y Comunidades Diversas e Inclusivas

Estrategias de investigación educativa con datos latentes en la Red 700
Antonio Bartolomé y Marcelo Carneiro
Metodología online e inteligencia emocional: un estudio sobre las emociones en los estudiantes del Grado en Educación Primaria 709
Vicente Gabarda, Mª Mercedes Romero y Vicente Arroyas
Metodología para trabajar con tablets con alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo en aulas ordinarias..... 718
Antonia Cascales, Mª José Martínez y Mª Isabel Laguna
Aprendiendo a investigar con una Web docente: una experiencia de realización de trabajos de investigación en el ámbito universitario mediante un sistema de gestión de contenidos..... 725
Miguel A. Gómez, Gregorio Rodríguez, Mª Soledad Ibarra y Beatriz Gallego
Análisis de competencias y oportunidades de empleo en una enseñanza de posgrado. El caso del Máster Interuniversitario de Educación Ambiental 734
Isabel Ponce y Juan C. Tójar
Incidencia de la distribución del tiempo de los directores y directoras de educación primaria en España en el rendimiento de los estudiantes..... 742
F. Javier Murillo y Reyes Hernández
Investigación en la acción desde una propuesta colaborativa: estudio de un caso con trastorno del espectro autista. 750
Mª José García, Andrés González y Ester Motos
Un camino para atender a la diversidad: aprendiendo el lenguaje con Nora 759
Josefina Lozano, Mª Carmen Cerezo y Rocío Angosto
Proyecto Aprendizaje en la Familia 768
Isabel Bartau

La competencia de aprender a aprender: percepciones de los docentes sobre su desarrollo en los niveles de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid 776
José F. Martín, Jorge Torres, Elsa Santaolalla y Vicente Hernández
Evaluación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos..... 787
Francisco J. Fernández, Rafael Carballo y Elvira Congosto
Gestión informativa del aprendizaje, conducta y actitud (ACA) y de tecnología visual, informática y manipulativa (VIM) en un centro educativo de la Isla de Tenerife 796
Manuel A. Pestano
Estudio del consumo de alcohol en el alumnado de la Universidad de Huelva: causas, riesgos y prevención 804
Carmen Azaustre
¿Cómo evalúan los docentes españoles? Estudio multinivel sobre el impacto de las estrategias de evaluación en el aula sobre el rendimiento académico..... 812
Cynthia Martínez y Nina Hidalgo
Evaluación del impacto de la implantación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y de relaciones externas de los centros educativos..... 820
Jesús M. Rodríguez, Mónica Fontana y Mª José Fernández
Evaluación participativa en la educación superior: análisis de una experiencia en el Grado de Administración y Dirección de Empresas 828
Victoria Quesada, Jaione Cubero y Gregorio Rodríguez
Impacto de las redes sociales online en el bienestar subjetivo y emocional de las mujeres de zonas rurales: educación para la e-inclusión..... 837
Rocío Jiménez
Evaluación del impacto de la implantación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo..... 846
Rafael Carballo, Elvira Congosto y Francisco J. Fernández
El apoyo social que perciben las mujeres de entornos rurales en las redes sociales online 855
Alba Vico y Mª Ángeles Rebollo

Percepción del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de los maestros 863
Beatriz Delgado, Nieves Gomis y Vicente Sánchez
Grado de inmersión digital de las mujeres en el entorno rural: el manejo y dominio de las redes sociales 871
Raquel Barragán y Estrella Ruiz
Experiencias y hábitos de uso de las mujeres de zonas rurales en las redes sociales 880
Olga Buzón
Impacto de la presencia social de las mujeres de la provincia de Sevilla en las redes sociales 889
Luisa Vega y Raquel Barragán
Indicadores de sensibilidad intercultural en el aula universitaria: datos preliminares sobre una muestra de estudiantes y profesores en la Universidad Europea de Madrid 896
Andrés Arriaga
Conocimientos y actitudes del alumnado de Pedagogía de la Universidad de Valencia hacia la educación inclusiva: condicionantes sociodemográficos 905
Santiago Mengual
Percepciones del profesorado de educación primaria sobre las intervenciones que se llevan a cabo con el alumnado con DEA en lectura y escritura 913
Remedios Guzmán, Bárbara Abreu y Carmen N. Arvelo
Expectativas laborales de las personas con discapacidad intelectual 921
J. Marcos Gómez
Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento instructivo del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante 928
Susan V. Sanhueza y Miguel Friz
Uso de las tecnologías de información y comunicación en maestros: diferencias por años de docencia 935
Nieves Gomis, Beatriz Delgado y Vicente Sánchez
Creencias de los estudiantes para maestros de matemática y computación: recursos técnicos en el aula 943
Carlos Villegas

¿Qué consumo de medios digitales realiza el alumnado de educación secundaria con necesidad específica de apoyo educativo? 953
Francisco J. Ballesta, Salvador Alcaraz y Carolina García
Programación de aplicaciones para dispositivos móviles ("apps") como enriquecimiento curricular en sujetos de alta capacidad 962
Marcos Román
Feel & look better: Do it yourself 971
Ana B. Beltrán
e-Evaluación entre iguales en proyectos tutorados: análisis del aprendizaje en los estudiantes 979
Beatriz Gallego, Jaione Cubero, Miguel A. Gómez y Victoria Quesada
Perspectivas sobre inclusión y diversidad en estudiantes de bachillerato, universitarios de grado y posgrado de Tenerife 987
Manuel A. Pestano
¿Discapacidad o capacidad? Una mirada diferente 996
Mª Luisa Belmonte, Mª Paz García y Laura R. Morillas
Perspectiva del profesorado acerca de las condiciones para llevar a la práctica la educación inclusiva en centros educativos públicos de Costa Rica 1005
Laura Bravo y Esther Chiner
Percepción de los padres de hijos con discapacidad ante la ¿inclusión? en el contexto educativo 1013
Raquel Suriá, Ana Rosser y Esther Villegas
Una propuesta compartida de apoyo para profesores, padres y alumnos 1020
Carmen Gallego y Mayka García
Evolución del rendimiento e integración socio-académica de una cohorte de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria según agrupamiento ordinario y ampliación 1029
Laurentino Salvador
Utilidad de los objetos de aprendizaje para citar documentos siguiendo la normativa A.P.A. 1039
Javier J. Maquilón, Ana B. Mirete, Micaela Sánchez y Fuensanta Hernández
Identificación de factores determinantes del fracaso escolar en E.S.O. y su relación con los enfoques de aprendizaje 1048
Ana B. Mirete, Javier J. Maquilón y Marta Soro

Principios de knowledge building: valoración de los estudiantes sobre la institución educativa..... 1055
Purificación Salmerón y Calixto Gutiérrez
Diversidad cultural y competencias interculturales..... 1063
Carmen Carmona, Mª Jesús Bravo, Nerea Hernáiz, Alejandro Gil y Mª Jesús Benlloch
Un indicador sociométrico como medida de eficacia de un programa de educación en valores apoyado con TIC en Educación Secundaria Obligatoria 1071
Paola Perochena, Mª José Rodríguez, Susana Olmos y Mª Esperanza Herrera
La pizarra digital interactiva en el proceso educativo del alumnado con TEA..... 1080
Ana Navarro y María Camús
Diferencias en competencias interculturales en función del género y la edad en estudiantes de ESO y bachillerato..... 1088
Mª Jesús Bravo, Carmen Carmona, Mª Jesús Benlloch, Alejandro Gil y Nerea Hernáiz
La evaluación y mejora de los centros residenciales de acción educativa: ¿preocupación o moda? La perspectiva de los implicados..... 1096
Mª Teresa Pozo
Elaboración y desarrollo del uso de materiales para el aprendizaje autónomo. Experiencia interuniversitaria Uuniversidad de Almería - Universidad Politécnica de Cartagena)..... 1105
Sagrario Pérez de la Cruz y Francisco J. Pérez de la Cruz
Programa de mentoría entre compañeros: revisando el proceso a través de la satisfacción percibida por los participantes..... 1110
Elvira Carpintero, Chantal Biencinto y Mª Cristina Núñez del Río
Factores explicativos de la presencia cognitiva en comunidades virtuales de indagación 1118
Calixto Gutiérrez y Purificación Salmerón
Repercusiones de la exposición a violencia de género en el ajuste escolar de los menores 1124
Ana Mª Rosser, Raquel Suriá y Esther Villegas
Aproximación a la construcción de un índice de calidad de la educación básica y media en Colombia..... 1131
Nathalia Solano

Enfoques actuales de liderazgo y estilos de dirección escolar: revisión teórica 1143
Ingrid del Valle García y Marta Olmo
Estrategias de evaluación alternativa para niños con discapacidad en aulas de inclusión 1152
Belkys Torres
Análisis de la competencia intercultural en alumnado de educación primaria para la mejora de su inclusión en el aula 1159
José A. Hernández, Juan R. Hernández, María del Valle de Moya y Ramón Cózar
Mejora de la calidad de la enseñanza con la inmersión de las NNTT en los centros educativos andaluces..... 1166
Mª Dolores Díaz y José I. Soto
¿Cuál es el perfil competencial del alumnado universitario?: un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.S. 1173
Mª Rosario Gil
Evaluación de competencias transversales mediante el uso de portafolio digital: planificación de la asignatura "Teoría y Práctica de la Investigación Educativa" del Grado de Pedagogía en la Universidad de Barcelona 1179
Franciele Corti, Carolina Quirós y Robert-Gerau Valls

PARTE IV

Formación del Profesorado y Desarrollo Profesional Globalmente Competente

Estudio sobre la motivación y expectativas del alumnado de la Universidad de Málaga hacia el Máster de Secundaria..... 1190
Miguel A. Fernández, Ana C. Márquez y Esther Mena
El comportament de l'estudiant com a element diferenciador en la millora de l'eficiència i la qualitat de l'educació..... 1199
Alfred Moncho
Inserción laboral de los licenciados en pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): cómo, dónde y cuánto tardan en colocarse los pedagogos 1206
Covadonga Ruiz de Miguel y Mª José García de la Barrera
Campos intervinientes en la configuración de la formación docente permanente para el nivel medio en la provincia de La Pampa, Argentina..... 1214
Sonia G. Alzamora

¿Qué motiva a los estudiantes a cursar formación continua en las instituciones de educación superior de España? 1222
Betlem Sabrià, Sofía Isus, Xavier Llinàs y Cristina Yáñez
La competencia pedagógica respecto a las TIC en los estudiantes de Magisterio y su relación con las estrategias de aprendizaje 1231
Isabel Fuster, Jesús M. Suárez, Consuelo Belloch, Rosa M. Bo y Gonzalo Almerich
La competencia tecnológica en los estudiantes de Magisterio y su relación con la perspectiva sobre la educación 1239
Isabel Fuster, Jesús M. Suárez, Gonzalo Almerich y Consuelo Belloch
El papel que juega la formación del profesorado y las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad en el ámbito de Ciencias Sociales de la Universidad de Sevilla 1247
Almudena Cotan
Las competencias tecnológicas en los estudiantes de una universidad online 1257
Mª Mercedes Romero, Vicente Gabarda y Aida Barón
Nivel en el procesamiento de información del futuro profesorado de educación secundaria: diferencias por área de conocimiento 1266
Fernando Martínez, Mª José Rodríguez, Susana Olmos y Juan P. Hernández
Innovación educativa y formación integral para la resolución de conflictos en comunidades socioeducativas 1274
Ascensión Palomares
Metodología docente y actitudes hacia las TIC del profesorado en formación 1283
Natividad Orellana, Gonzalo Almerich, Mª Isabel Díaz y Rosa Mª Bo
Las tecnologías y el trabajo colaborativo en el desarrollo de las prácticas externas en el Grado en Pedagogía 1293
Antonia Cascales, Mª José Martínez y Mª Ángeles Gomariz
La formación del profesorado en TIC y la socialización en el aula 1302
José D. Santos y Ana Vega
Entornos virtuales de aprendizaje como recurso facilitador de la identidad profesional docente 1313
Antonio Puentes, Pedro Rosales

Identificación y valoración de competencia para la atención a la diversidad en el Grado de Educación Primaria 1318
Nuria Rebollo, Jesús M. Muñoz y Eva Mª Espiñeira
Diseño de currículum formativo para los profesionales de la orientación: una propuesta a nivel europeo..... 1327
Mª Cristina Ceinos, Ana I. Couce y Elena Fernández
Diseñando el perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) 1336
Francisco J. Melara e Ignacio González
Valoración de la formación inicial de los futuros profesionales de educación secundaria..... 1345
Mª del Carmen Pegalajar y Mª Jesús Colmenero
Procesos de reflexión y resignificación de la tarea docente en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Católica de la SSMA Concepción en liceos vulnerables de la provincia de Concepción-Chile 1353
Alejandra Nocetti
Estudio de la percepción del alumnado sobre la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo profesional de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga 1362
Mª Dolores Díaz, Ana C. Márquez y Juan J. Martín
Promover la convivencia desde la formación inicial de los docentes: diseño de dos programas 1369
Patricia Torrijos, Eva Mª Torrecilla, Juan F. Martín y Mª Esperanza Herrera
Dentro del proceso de desarrollo profesional docente, ¿la formación didáctica ha tenido un fuerte papel en el profesorado de educación secundaria obligatoria? 1377
Belén Gisbert, Alejandra Gisbert, María Vicent, Carolina Gonzálvez y Mª Isabel Gómez
Nuevos aspectos formativos en el Grado de Maestro: estilos de aprendizaje y TIC 1388
Juan R. Hernández, José A. Hernández, Ramón Cózar y Mª del Valle de Moya
El coaching como estrategia a utilizar por el profesor de formación profesional: una experiencia realizada 1396
Carmen Ramos, Gladys Merma y Diego Gavilán

Educación global: experiencias y expectativas de los maestros en formación 1404
Mª José Hernández, Vicente Carrasco, Gabriela Chiaramello y Carolina López

PARTE V

Investigación Educativa en Comunidades e Instituciones Plurales y Diversas

Construcción y validación de un cuestionario para determinar necesidades de capacitación del profesorado de secundaria en el área de recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes en el proceso educativo..... 1417
Sonia Parrales
Cálculo de la consistencia interna comparando diferentes coeficientes para un cuestionario de estrategias de aprendizaje con ítems de escala ordinal 1426
Eva Jiménez, Coral González y Joaquín Caso
Diseño y validación de un instrumento para valorar la percepción de hombres y mujeres respecto a la conciliación vida laboral y familiar 1434
Genoveva Ramos, Inmaculada Chiva y Amparo Pérez
Calidad relacional de las mujeres rurales en las redes sociales online: validación de constructo con PLS (Partial Least Squares) 1443
Rafael García, Rocío Jiménez y Mª Rosario Rodríguez
Desarrollo de cuestionarios sobre Estilos de Interacción en Atención Temprana (EIAT) 1453
Claudia T. Escorcia, Mª Cristina Sánchez, Francisco A. García y Encarnación Hernández
¿Favorecen los métodos visuales el desarrollo de investigaciones inclusivas? El uso de fotografías en dos investigaciones centradas en el estudio de procesos de inclusión social 1461
Judit Fullana y Carolina Puyaltó
Estudio longitudinal de los efectos a largo plazo del programa de competencia familiar (PCF) 1469
Lluís Ballester y Carmen Orte
Análisis de los efectos de una intervención socioeducativa con familias (servicios sociales) 1482
Lluís Ballester, Carmen Orte y Belén Pascual

Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios en prácticas externas: instrumentos utilizados en la recogida de información..... 1495
Joaquín L. Burguera y José M. Arias
El aprendizaje experiencial: un estudio diagnóstico-comprensivo en la "Leeds Metropolitan University"..... 1504
Pilar Folgueiras y Tim Murphy
Tesis doctorales españolas en educación durante el siglo XIX..... 1515
Andrés Fernández, Manuel Torralbo, Mónica Vallejo y Antonio Fernández
Patrones de interacción en autoría-dirección de tesis doctorales..... 1524
Mónica Vallejo, Manuel Torralbo, Andrés Fernández y Antonio Fernández
Una experiencia de e-Evaluación a través de la Plataforma de Aula Virtual en la Universitat de València..... 1532
Inmaculada Chiva, Genoveva Ramos y Ana Moral
Afectos e inteligencia emocional percibida en escolares de educación primaria..... 1540
David Molero
Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios..... 1548
Núria Pérez
Aplicación de competencias de investigación e innovación educativa a la práctica profesional en educación primaria..... 1557
Mª Paz García, Laura R. Morillas, Manuel García y Mª Luisa Belmonte
Identificación de actividades básicas en la adquisición de competencias profesionales de formación metodológica desde la visión del alumnado..... 1570
Mª José Rubio, Vanesa Berlanga y Antoni Ruiz
Persistencia y graduación en ciencias sociales..... 1579
Mercedes Torrado, Pilar Figuera, Montserrat Freixa e Inmaculada Dorio
Autoconcepto, expectativas académicas y desempeño, tres conceptos claves en una educación para la justicia social: análisis de sus interrelaciones en estudiantes de educación primaria en Iberoamérica..... 1587
F. Javier Murillo y Reyes Hernández
Análisis de la enseñanza habitual de la genética clásica en la E.S.O..... 1596
José A. García y Patricia Quinto
Implementación y evaluación de un programa de educación afectivo-social en educación primaria..... 1607
Sonia López y Raquel Gilar

Efectos de la enseñanza por investigación guiada sobre los ciclos y simetrías del sol y el modelo Sol/Tierra sobre las actitudes de los futuros maestros de primaria 1612
Rubén Limiñana, Rafael Colomer, Mª Asunción Menargues y Joaquín Martínez
Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los Sistemas de Gestión Calidad en centros educativos 1621
Jesús M. Rodríguez y Mª José Fernández
Motivación, preferencias metodológicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento en el alumnado de educación secundaria (PCPI, ESO, FP y Bachiller) 1630
Carlos Sancho, Alfredo Pachés, Ester Albiar y Natividad Orellana
Competencias evaluativas del profesorado de educación primaria: propuesta de instrumento de autoevaluación para los maestros y maestras de Chile 1638
Carolina Quirós
Efecto de la enseñanza problematizada de la astronomía diurna (ciclos y simetrías del movimiento del sol y el modelo Sol/Tierra) en los conocimientos de los futuros maestros de primaria 1647
Mª Asunción Menargues, Rubén Limiñana, Rafael Colomer y Joaquín Martínez
Validación del diagnóstico de necesidades en equipamientos ambientales mediante procesos de triangulación analítica 1657
Clemente Rodríguez y Fátima Poza
La formación en las empresas lideradas por universitarias en Galicia
Mª José Méndez y Mª del Mar Sanjuán 1667
Análisis de la formación metodológica de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Barcelona 1675
Mercedes Torrado, Franciele Corti y Marta Sabariego
¿Qué opinión tiene el alumnado de educación primaria sobre sus propias competencias? Diseño y validación de un cuestionario para medir su percepción
Antonia Ramírez, Carmen Corpas y Mª del Pilar Gutiérrez 1685
Diseño y validación de un cuestionario sobre el desarrollo de competencias de investigación educativas 1695
José Sánchez-Santamaría y Sonia Morales
Una propuesta multidisciplinar en el área de música de la ESO: la formación corporal y su relación con la motivación del alumnado 1704
Paloma Mora y José M. Peñalver

Inmigración, amistad y vínculos académicos: aportes del enfoque sociocéntrico de redes en el análisis de grupos 1711
Berta Palou y Mª Paz Sandín
Proceso de adaptación del Cuestionario de Opinión al Alumnado sobre la Docencia del Profesorado en la Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV) 1723
Karlos Santiago, José F. Lukas, Juan Etxeberria y Luis Lizasoain
Análisis de las propiedades métricas del Cuestionario de Opinión del Alumnado sobre la Docencia del Profesorado en la Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV) 1731
Luis Lizasoain, Juan Etxeberria, José F. Lukas y Karlos Santiago
¿Existe relación entre la inteligencia emocional de alumnos de 3º ESO y el estado civil de sus padres? 1740
Belén Gisbert, Alejandra Gisbert, María Vicent, Carolina Gonzálvez y Mª Isabel Gómez
Investigación y análisis desde la perspectiva de los implicados, de materiales, recursos y actividades formativas como herramientas imprescindibles en la prevención de riesgo para la salud en el alumnado de la enseñanza superior en las universidades de Huelva (España), Algarve (Portugal) y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal) 1750
Juan M. Méndez y Carmen Azaustre
Educación ambiental y desarrollo rural sostenible: un estudio de caso 1759
Diana Crespo y José Gutiérrez
Instituto de Investigación en Educación: un vistazo a su trayectoria (2001-2010)..... 1767
Teresita Cordero

PARTE I

Identidad, Diversidad y Equidad en Educación

LAS IDENTIDADES CULTURALES Y CÍVICAS EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD MAGREBÍ Y LATINOAMERICANA EN CATALUÑA[1]

Mª Ángeles Marín, Universidad de Barcelona
Ruth Vilà Baños, Universidad de Barcelona
Mª Àngels Pavón Ferrer, Universidad de Barcelona
Email contacto: mamarin@ub.edu

Resumen

Presentamos un diagnóstico en profundidad sobre el papel que juegan las identidades culturales y cívicas en la integración de la juventud magrebí y latinoamericana en Cataluña. La metodología combina un amplio estudio por encuesta a 3.830 jóvenes, con 7 entrevistas a agentes socioeducativos y 4 grupos de discusión con jóvenes participantes en el estudio. Se ha realizado un estudio descriptivo, pruebas de contraste de Chi-cuadrado y un análisis de clasificación a través de la técnica de árboles de decisión. La juventud magrebí tiene un perfil diferente a la de origen latinoamericano, poniéndose de relieve la importancia de la ropa y de la lengua en su proceso de integración. Entre los elementos que configuran la identidad cívica destaca como fundamental para la integración la lengua, junto con tener amistades del lugar de residencia. Los jóvenes magrebíes ofrecen también un perfil diferencial.

Descriptores: *integración juventud, identidad cultural, sentimiento de pertenencia cívica.*

Abstract

We present a diagnosis in depth on the role that play the civic and cultural identities in the integration of the Maghrebianand Latin-American youth in Catalonia. The methodology combines an extensive study by survey to 3.830 youths, with 7 interviews to agents socio-educationals and 4 groups of discussion with young participants in the study. A descriptive study has been carried out, tests of contrast of Chi-Square and an analysis of classification through the technique of decision trees. The Maghrebian youth has a profile different from that of origin Latin-American, there being emphasized the importance of the clothes and the language in your process of integration. Among the elements that configure the civic identity emphasizes as fundamental for the integration the language, along with having friendships of the place of residence. The Maghrebian youths offer also a differential profile.

Keywords: *integration youth, cultural identity, civic sense of belonging.*

[1] Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigació nmás amplio sobre el proceso de integración de la juventud extranjera de 14 a 18 años de edad, en Cataluña. Proyecto de investigación subvencionado en la convocatoria ARAFI 2010 de ayudas para incentivar la investigación aplicada en materia de inmigración en Cataluña financiada por la Dirección General para la Inmigración y la Dirección General de Investigación de la Generalitat de Catalunya.

Introducción

Las migraciones y su impacto sobre sociedades golpeadas por el desempleo, plantea un serio reto a la convivencia entre personas con identidades culturales diversas. La integración de los colectivos minoritarios y la cohesión social son metas importantes para las sociedades plurales. Para lograr estas metas es preciso crear una sociedad con vínculos sociales, económicos, culturales y políticos fuertes para todos los ciudadanos (Alarcón, 2010; Cachón, 2009; Goytisolo y Naïr, 2000; Naïr 2001; Marin, 2004). El encuentro entre culturas que ofrece la sociedad multicultural es, sin duda, un abanico de oportunidades para el desarrollo de identidades culturales más complejas y ricas. La identidad cultural como construcción social supone, para las personas y los grupos, ir configurando sus rasgos identitarios a través de múltiples y complejas identificaciones, mediante procesos dinámicos de singularización y de identificación (Marín, 2004, Bartolomé y Marin, 2005).

En la presente investigación se aborda ***la integración desde un enfoque intercultural de diálogo e intercambio en condiciones de reciprocidad***. La integración se configura como un proceso bidireccional, voluntario y dinámico de acercamiento y empatía recíproco entre la persona migrada y la sociedad de acogida que supone el reconocimiento de los valores de cada grupo y la construcción de una identidad cívica común (Palou, 2010). Una sociedad donde "al otro" se le reconoce en su diferencia y en su igualdad para aportar y enriquecer al conjunto social (Bilbeny, 2010; Samper, Moreno i Alcalde, 2006; Torres, 2002).

La integración se basa en el derecho de todos los miembros que forman parte de una sociedad de participar en la construcción de una sociedad formada por ciudadanos y ciudadanas con los mismos derechos y deberes, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades o de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común a toda la población (Palaudàrias, 2002). A pesar de ello, numerosas investigaciones realizadas en territorio español ponen de relieve dos realidades: por una parte, se comprueba que la convivencia de personas de procedencias culturales diferentes origina problemas y dificultades y, por otra, se observa también que los colectivos de personas migradas tienen muchos problemas a la hora de integrarse en la sociedad (Pumares, 1996; Martínez Veiga, 1997; Colectivo IOÉ, 1992, 1994 i 1996; González, 2002; Freixa, 2003; Etxebarria y Elosegui, 2010).

La persona construye su "identidad cívica" estableciendo vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía. El desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad política se hace mucho más complejo desde la realidad multicultural que vivimos. Aún reconociendo la oportunidad de la heterogeneidad cultural para nuestro crecimiento como sociedad, es indudable que nuestro sistema de relaciones se hace más complejo cuando tienen que armonizarse diferentes tradiciones, culturas, religiones, lengua, códigos de comportamientos, etc. Y supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla (Marín, 2002, 2005). La identidad cívica exige la participación en la construcción de proyectos que se reconocen como propios. Esta construcción colectiva no presupone, como punto de partida, la existencia de una identidad cultural común. Como señala Martiniello (1998:102*):*

> *La noción de democracia multicultural que nos parece más acertada supone, pues, un cuerpo de ciudadanos activos con los mismos derechos y deberes, que comparten el mismo espacio público y un proyecto democrático común, con respeto a la ley y a los procedimientos jurídicos y políticos. Estos ciudadanos pueden tener diferentes identidades y prácticas culturales, tanto públicas como privadas. Estas opciones de identidad no afectan a su posición en el orden social, económico y político*.

El desarrollo de la identidad de las y los jóvenes que viven en sociedades multiculturales desde su infancia es un proceso dinámico, que se concreta de forma diferente para cada persona en función de las circunstancias personales vividas. En el caso de jóvenes de origen extranjero, sus sentimientos de pertenencia son duales y se reparten entre el país de origen y el de acogida (Herrera, 1998). La mayoría de jóvenes construyen su identidad cultural y su sentimiento de pertenencia, realizando un complejo equilibrio entre varios referentes culturales (Massot, 2003). La actividad social de la juventud de origen extranjero está asociada a su proceso de inserción en la sociedad receptora, en muchos casos el lugar de origen de su familia sólo es un referente simbólico con poco peso en su experiencia vital. Estos chicos y chicas tienen que resolver dificultades y tensiones importantes de su pasado, como puede ser la inestabilidad familiar producida por el proceso migratorio, las tensiones emocionales de vivir en un entorno desconocido y los esfuerzos de adaptación a unas pautas educativas distintas a las familiares, etc., (Marín, 2005).

En la presente investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

a. Analizar la identidad cultural y cívica de la juventud autóctona y de procedencia extranjera.
b. Identificar los elementos de la identidad cultural y el sentimiento de pertenencia cívica que favorecen la integración de la juventud de origen magrebí y latinoamericano desde su perspectiva, de la juventud autóctona y profesionales.
c. Identificar perfiles diferenciales según las procedencias respecto a los elementos de la identidad cultural y cívica que favorecen la integración.

Diseño metodológico

Se realizó un estudio por encuesta para analizar la identidad cultural y cívica de la juventud en Cataluña complementado con entrevistas y grupos de discusión, con el fin de analizar en profundidad cómo vive la juventud el proceso de integración y conocer la opinión de diferentes agentes socioeducativos en contacto con estos jóvenes.

Población y muestra

Siendo la población, la juventud de 14 a 18 años de Cataluña, en el estudio por encuesta la muestra total ha sido de 3.830 jóvenes. Dentro de la muestra se respetaron las proporciones de jóvenes por procedencia, siguiendo las proporciones de la población: el 10% son del Magreb, y el 9% de Latinoamérica, seguido de un 5% de otros lugares de Europa, y de forma más minoritaria, de Asia y de África subsahariana. Los jóvenes provienen de 52 centros educativos. El 51% son chicas. Tienen una media de edad de 16 años. Provienen de 39 municipios diferentes de Cataluña. En cuanto al tiempo de residencia de los jóvenes, un 13% hace entre 2 y 5 años que vive en Cataluña, y un 9%, entre 5 y 10 años. Los grupos de discusión fueron:

- IES Lago de la Ricarda: El Prat de Llobregat, 4º de ESO, 9 jóvenes. 1º Bachillerato, 10 jóvenes.
- IES Ridaura: Girona, 2 º Bachillerato, 13 jóvenes.
- Centro Abierto Don Bosco: SantBoi de Llobregat, 8 jóvenes.

Se entrevistó a 7 personas en Barcelona, Gerona, Hospitalet de Llobregat y el Prat de Llobregat. Los agentes socioeducativos entrevistados tienen diversas funciones desde la tutoría en aulas de acogida y otros servicios directos con jóvenes migrados en centros formales y no formales, hasta responsables de entidades, servicios y cargos públicos en áreas de educación municipales y en el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

Técnicas de recogida y análisis de la información

En el estudio por encuesta se aplicó el *Cuestionario de cohesión social entre jóvenes* (Palou, 2010). Los datos obtenidos se analizaron estadísticamente utilizando el paquete SPSS 17.0. Dada la naturaleza de las variables se realizaron pruebas de contraste de Chi-cuadrado. Para responder al tercer objetivo de la investigación, se ha seleccionado la juventud latinoamericana y magrebí (573 jóvenes) y se ha efectuado un análisis de clasificación a través de la técnica de árboles de decisión (Hernández, Ramírez y Ferri, 2005; Berlanga, Rubio y Vilà, 2013).

Mediante la transcripción literal de las grabaciones de audio de grupos de discusión y entrevistas, se transformó el discurso oral en texto escrito sobre el cual finalmente se realizó el análisis de datos cualitativos (Krippendorff, 2002). Se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías para facilitar la interpretación de los datos de acuerdo con los objetivos pretendidos. Estos sistemas de categorías y su definición han sido validados por el procedimiento de "juicio de expertos" y la "triangulación", de tal manera que reúne las cualidades de exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad y pertinencia. Se ha recurrido al programa NVivo 8 para la segmentación, comparación y extracción de los resultados.

Resultados

Sentimiento de pertenencia cultural

Para conocer la identidad cultural, en el cuestionario se preguntó de forma abierta ¿De dónde te sientes? Las respuestas se agruparon en las categorías que muestra la Tabla 1. Los jóvenes nacidos en otros países se sienten mayoritariamente de su país de nacimiento.

Tabla 1
Sentimiento de pertenencia cultural según el lugar de nacimiento de los jóvenes

		Lugar de Nacimiento					
		Catalunya		**España**		**Otrospaíses**	
			%		%		%
¿De dónde te sientes?	Cataluña	843	24,4%	820	23,7%	111	3,2%
	España	122	3,5%	436	12,6%	51	1,5%
	De mi país de nacimiento	-	-	19	5%	**561**	16,2%
	De aquí y de mi país de nacimiento	-	-	2	1%	**132**	3,8%
	De Cataluña y España	102	3,0%	249	7,2%	4	,1%

Se dan ciertos rasgos diferenciales en función del lugar específico de procedencia de estos jóvenes. Los **latinoamericanos son los que con mayor frecuencia se identifican con su país de origen (75%),** seguido del 64% de los magrebíes y el 55% de otras nacionalidades. **Los magrebíes, en cambio, son los jóvenes que con mayor proporción se sienten de aquí y de su país de origen (19%),** mientras que sólo el 8% de los latinoamericanos se sienten así.

Estos datos plantean perfiles diferenciales en función del tiempo de residencia de los jóvenes extranjeros en Cataluña, ofreciendo diferencias estadísticamente significativas (χ^2=90’6, p>0’000, α=0’05). El sentimiento de pertenencia cultural de la juventud extranjera se va ampliando en función de sus años de residencia en Cataluña, así, el 85% de los jóvenes que llevan menos de un año en Cataluña se sienten de su país de origen, ante sólo el 45% de los jóvenes que llevan más de 10 años.

Elementos de identificación cultural

Se planteó una pregunta de elección múltiple con diferentes elementos culturales para conocer con cuáles de ellos se identifican. La Tabla 2 muestra los resultados en función de su procedencia; los jóvenes magrebíes se identifican principalmente con la **religión, y la comida,** en el caso de los latinoamericanos con **la comida y la música**.

Tabla 2
Elementos culturales con los que se identifica la juventud según país de origen

	País de origen			*De aquí*		
	Magrebíes	Latino-americanos	Otros	Magrebíes	Latino-americanos	Otros
Seguir las normas y conductas	42%	34%	25%	35%	43%	63%
Creencias religiosas	**85%**	38%	47%	9%	45%	53%
Manera de ser de las personas	39%	34%	27%	34%	31%	60%
Comida típica	**76%**	**71%**	47%	8%	14%	53%
Forma de vestir	32%	25%	20%	41%	**66%**	73%
Celebraciones populares	55%	37%	20%	14%	43%	60%
Música	43%	**54%**	33%	19%	28%	60%
Arte	48%	27%	20%	27%	**62%**	67%
Formar pareja	53%	20%	13%	17%	50%	60%

A mayor tiempo de residencia en Cataluña, elementos del país de origen como las normas y conductas, la forma de ser de las personas, la comida, la ropa y la música, pierden importancia a favor de los elementos típicos del país de acogida.

El 60% de los jóvenes extranjeros que hace menos de un año que viven en Cataluña dan más importancia a seguir las normas y conductas de su país de origen, ante sólo el 31% de los jóvenes que llevan más tiempo (χ^2=19'6, p=0'003, α=0'05). Éstos son los que con mayor frecuencia valoran la forma de ser de las personas de ambos contextos, mientras que casi la mitad de los jóvenes que llevan menos tiempo valoran más la de su país de origen (χ^2=20'1, p=0'002, α=0'05). El 83% de los jóvenes inmigrados hace menos de un año optan por la comida de su país, frente al 67% C (χ^2=17'2, p=0'009, α=0'05). De forma muy similar, casi la mitad de los jóvenes recién inmigrados escogen la ropa de su país de origen, cuando sólo el 16% del resto de extranjeros lo hace (χ^2=53'3, p>0'000, α=0'05). Finalmente, el 58%

de los que viven aquí desde hace menos de 5 años, prefieren la música de su país de origen, proporción mucho mayor al resto de jóvenes extranjeros (χ^2=42'2, p>0'000, α=0'05).

La influencia del tiempo de residencia en la identificación de la juventud con los elementos culturales también lo señalan los profesionales entrevistados:

> *Necesitan tiempo para entender los nuevos referentes y dejarse influir. Al menos el primer año siguen aferrándose a lo que conocen. Durante el proceso de migración han perdido determinados procesos de socialización que después aquí les cuesta mucho(...) no han podido construir con sus familias, con sus referentes educativos y buscan cosas conocidas que les dan seguridad (profesora aula de acogida).*

También insisten que en la vivencia del duelo migratorio en muchos de estos jóvenes se encuentra el motivo de una construcción de la identidad determinada. Algún profesional insiste en que los jóvenes de procedencia extranjera son un colectivo muy poco uniforme, y que variables como la edad de llegada y el tiempo que lleve en el país de acogida son fundamentales para entender los procesos de construcción de la identidad cultural.

La religión, las celebraciones populares, el arte y la tendencia a formar pareja son elementos más estables, dado que no ofrecen diferencias estadísticamente significativas en función del tiempo de residencia en Cataluña. Si analizamos estos datos según el género, la **religión y las relaciones amorosas endogámicas** son dos elementos básicos en la identidad cultural de **las chicas extranjeras**. Los profesionales entrevistados detectan diferencias, en especial, con las jóvenes de origen magrebí. Una profesora comentaba en la entrevista refiriéndose a chicas marroquíes:

> *Cuesta mucho que incorporen cambios cuando llegan a algunas edades y tan sólo piensan en casarse con alguien de su país.* En los grupos de discusión se refuerza esta idea, *una chica marroquí ni se plantea que se pueda casar con un chico de aquí, a lo mejor un chico para un rato, después para casar no, es diferente (Alumna de Marruecos-Centro Abierto Don Bosco).*

También se obtienen perfiles diferenciales según la procedencia de los jóvenes extranjeros, tal como se resume en la Tabla 2. Los jóvenes **magrebíes** son los que tienen una mayor preferencia por la **religión de su país de origen** (χ^2=77'48, p>0'000, α=0'05), por **las celebraciones populares** (χ^2=43'84, p>0'000, α=0'05), **el arte** (χ^2=36'44, p>0'000, α=0'05) **y formar pareja** (χ^2=54'46, p>0'000, α=0'05). Por su parte, los jóvenes de Latinoamérica y del Magreb valoran más la comida (χ^2=31'4, p>0'000, α=0'05) y la música (χ^2=23'9, p>0'000, α=0'05) de su contexto de origen respecto a los jóvenes de otras procedencias. Los jóvenes latinoamericanos se sienten más integrados que los magrebíes (el 91%, respecto al 79% de los magrebíes). La juventud magrebí tiene un perfil diferente a la de origen latinoamericana, poniéndose de relieve para estos últimos la importancia de la **ropa y de la lengua** en su proceso de integración[2]. Entre los magrebíes los que se sienten más integrados son los que valoran la ropa de aquí y de allí, y, al mismo tiempo, con los amigos no hablan su lengua materna.

Cabe destacar la importancia del **proceso de incorporación al nuevo entorno**, y como la experiencia de rechazo por parte de los chicos y chicas autóctonos de sus mismas edades, está detrás de procesos de construcción de identidad mucho más arraigados a la

[2] Estos resultados se han obtenido mediante la técnica de árboles de decisión, mediante el método de crecimiento CHAID exhaustivo, obteniendo datos coherentes con la estimación de riesgo (0,148).

cultura de origen. Según los jóvenes es necesario relacionarse con aquellos con los que se identifican culturalmente. Existe un sentimiento de protección con el grupo de iguales y una identificación con los procesos similares que están viviendo:

> *Es que pienso diferente y yo me relaciono con personas magrebíes, porque tuve una amiga española, pero siempre se burlaba de mí, entonces desde allí no quise tener más amigos o amigas españoles, porque yo no sabía hablar bien, entonces ella se burlaba y eso no me gustaba. Entonces lo dejé con ella y desde allí siempre tengo amigas marroquíes (Alumna de Marruecos- IES Estany de la Ricarda).*

Por otro lado, el alumnado autóctono también reconoce la necesidad de cercanía y empatía recíprocas para la integración; el reconocimiento del otro que comienza por el interés y la aceptación de su diferencia, confirmando así el **carácter bidireccional, voluntario y dinámico de este proceso**:

> *Sí es eso, también la intención de si tú tienes ganas de conocer a otras culturas, a gente de otro país, pues depende de si te relacionarás más con una persona o no. Es eso, y también que se sienta cómodo estando aquí (Alumno autóctono-IES Estany de la Ricarda).*

La identidad cívica

Para conocer la pertenencia cívica se les planteó una pregunta de respuesta múltiple para que señalaran de qué lugares se sentían ciudadanos o ciudadanas. De las respuestas se desprende que el sentimiento de pertenencia cívica de los jóvenes está vinculado principalmente al lugar de residencia en la juventud autóctona y al lugar de nacimiento en la juventud de origen extranjero. El 71% de los jóvenes nacidos en Cataluña, se sienten ciudadanos del lugar donde viven, frente al 37% de los extranjeros (χ^2=335'6, p>0'000, α=0'05). El 65% de los jóvenes extranjeros se sienten ciudadanos de su país de nacimiento (χ^2=98'2, p>0'000, α=0'05).

La pertenencia cívica de la juventud extranjera también presenta perfiles diferenciales en función del tiempo de residencia en Cataluña. Si hace más de 10 años que viven en Cataluña, tienen un sentimiento de pertenencia cívica vinculado con el lugar de residencia: el 69% frente al 33% de los jóvenes que hace entre 2 y 5 años que viven aquí (χ^2=286'5, p>0'000, α=0'05). La pertenencia cívica de los jóvenes, presenta elementos diferenciales en función del lugar de origen de los jóvenes extranjeros. Como se resume en la Tabla 3, los jóvenes nacidos en Latinoamérica son los que menos se sienten ciudadanos de Cataluña (χ^2=8'25, p=0'016, α=0'05) y se identifican con pertenencias más globales como Latinoamérica (χ^2=16'15, p>0'000, α=0'05).

Tabla 3
Sentimiento de pertenencia cívica de los jóvenes extranjeros

	Magrebíes	**Latino-americanos**	**Otros**
De la ciudad, pueblo o barrio donde vivo	40%	35%	36%
De Catalunya	**39%**	**29%**	**34%**
De España	30%	29%	34%
Del lugar donde he nacido	64%	69%	63%
De otros lugares (Europa, Latinoamérica, África, etc.)	**14%**	**24%**	**12%**
De ningún sitio	3%	2%	4%
No lo sé, no me lo he planteado	9%	8%	8%

Identidad cívica e integración

Para conocer los elementos que configuran la identidad cívica, se les pidió que marcaran los elementos más importantes para sentirse ciudadano o ciudadana de un país. En la Tabla 4, destaca la lengua como el aspecto más señalado.

Tabla 4
Aspectos importantes para el sentimiento de pertenencia cívica

	TOTAL JÓVENES	**SEGÚN EL LUGAR DE NACIMIENTO**			**Otros países**		
		Catalunya	**Resto de España**	**Otros países**	**Magreb**	**Latinoamérica**	**Otros**
La lengua	**77,1%**	**81,2%**	75,4%	65,1%	**63%**	**65%**	**71%**
Las instituciones	31,8%	32,6%	29,4%	29,8%	32%	27%	30%
Tener amistades	53,6%	54,4%	57,9%	50,7%	**46%**	**53%**	**56%**
Normas y costumbres	54,8%	60,8%	41,3%	38,6%	**27%**	**46%**	**50%**
Participar en asociaciones	19,5%	19,1%	14,3%	21,1%	**25%**	**19%**	**17%**
Solucionar problemas	23,1%	23,2%	24,6%	22,3%	24%	21%	21%
Ser respetado	59,6%	61,4%	55,6%	54,6%	57%	55%	50%

Estos elementos, ofrecen perfiles diferenciales según el lugar de nacimiento de los jóvenes participantes. En la Tabla 4, los jóvenes autóctonos son los que dan más importancia a hablar las lenguas oficiales (χ^2=99'2, p>0'000, α=0'05), seguir las normas y costumbres del lugar de acogida (χ^2=144'4, p>0'000, α=0'05) y ser respetado (χ^2=14'2, p=0'001, α=0'05). En los grupos de discusión, también indican el aprendizaje de **la lengua del país de acogida** como el elemento más importante para la integración.

> *Yo creo que eso pasa por el idioma, porque no es lo mismo que si viene uno de Latinoamérica, que allí hay variantes de lo que es el español, y nos entendemos igual porque sigue siendo castellano, sigue siendo español. Entonces, es mucho más fácil llegar y relacionarte porque te entienden. Pero si viene alguien de otro país que el idioma no se parece en nada, le va a costar muchísimo más y parece que los que están más adaptados son gente de Sudamérica (Alumno autóctono-IES Estany de la Ricarda).*

Por otra parte, en la medida que esta lengua también es la lengua vehicular en las instituciones socioeducativas, su aprendizaje es igualmente importante para poder continuar con sus estudios y conseguir el éxito deseado. En este sentido la gestión de la acogida, en clave de esfuerzos y disposición por parte de la población autóctona, es fundamental:

> *Y bueno, si estás estudiando pues también la forma de que te hablen los profesores, si te hablan "ah, si tienes dudas pregúntame y eso" esto también hace que te sientas mejor y que puedas hablar y preguntar e...integrarte en clase, por ejemplo (Alumnado autóctono-IES Estany de la Ricarda).*

La juventud magrebí es la que menos valora las amistades del lugar de acogida (χ^2=6'89, p=0'032, α=0'05) y sigue las normas y costumbres (χ^2=38'3, p>0'000, α=0'05) para sentirse ciudadano. Y en cambio, son los que más valoran la **participación en asociaciones** culturales, deportivas y de ocio del lugar (χ^2=6'22, p=0'045, α=0'05). Para los jóvenes

magrebíes, el **conocimiento de la lengua y las instituciones del país de acogida** son elementos de identidad cívica fundamentales para la integración[3].

El impacto del imaginario social de la inmigración es un aspecto muy relevante en la integración para todos los jóvenes. Para los extranjeros, este aspecto acaba haciendo mucho más significativa la experiencia de la identidad cultural en detrimento del sentimiento de pertenencia cívica. En palabras de uno de los alumnos latinoamericanos:

> *Pero lo que se hace es mezclar la forma de ser de una persona con personas que tengan que ver con la cultura. Porque a lo mejor hay un marroquí que puede ser la mejor persona del mundo, mejor que cualquier español o alguna persona nativa de aquí, y haber un español que se comporte peor que el marroquí. Entonces, se califican las personas, por ejemplo decimos "este es colombiano, este será un macarra de estos, este es chino, este será callado y tímido que se deja hacer de todo", entonces la gente lo ve así y a lo mejor es el chino el que va metiéndose con los demás por la calle luego... se mezclan estas cosas y la gente tiene hecho un lío (Alumno de Uruguay-IES Estany de la Ricarda).*

Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que la juventud construye su identidad cultural vinculada al origen o lugar de nacimiento. Sin embargo se observa que, conforme pasan los años, la pertenencia cultural se va ampliando y la juventud de procedencia extranjera también desarrolla una pertenencia cultural al país de residencia. Estos datos concuerdan con las apreciaciones de Herrera (1998) y Palou (2010) quienes señalan los sentimientos de pertenencia cultural dual, entre el país de origen y el de residencia, en la juventud de procedencia extranjera.

Los elementos que configuran la identidad cultural vinculada con el país de origen son la religión, las celebraciones populares, el arte y la pareja, mientras que la pertenencia cultural al país de residencia, conforme pasa el tiempo, se vincula con la moda, las normas y costumbres, la música y la comida. Sin embargo, se obtienen perfiles diferenciales en función del país de origen y también del sexo. Estos datos concuerdan con los que se han obtenido en otras investigaciones siguiendo los modelos de identificación ortogonal de Casas y Casas (1994) en los que se pone de manifiesto que los elementos culturales más internos, como son los ligados a las creencias religiosas y morales o al compromiso con el propio grupo significado en la elección de pareja, son mucho más estables y difíciles de modificar, mientras que aquellos aspectos culturales más externos como la comida, la forma de vestir o la música son elementos más fáciles de integrar. Tal y como afirman Casas y Pytluk (1995) la identificación con una cultura es independiente de la identificación con otra. Una persona puede estar identificada con varias culturas en grados diferentes.

El sentimiento de pertenencia cívica, se construye también vinculado al país de nacimiento. En el caso de la juventud de origen extranjero, el paso de los años también va originando un sentimiento de pertenencia cívica al lugar de residencia, aunque este aspecto no es determinante, ya que se ha observado tanto en jóvenes que hace más de 10 años que residen en Cataluña y en jóvenes de menos de un año. En cambio, la pertenencia cívica vinculada al lugar de residencia es menor en la juventud que lleva residiendo entre 2 y 5 años. Estos datos confirman resultados de otras investigaciones que ponen de manifiesto que la

[3] Estos resultados se han obtenido mediante la técnica de árboles de decisión, con el método de crecimiento CHAID exhaustivo, obteniendo datos coherentes con la estimación de riesgo (0,148).

vinculación cívica al nuevo país de residencia puede pasar por varias etapas y además no existe una linealidad o una progresión directa entre estas etapas, en función de los años de residencia en el nuevo país sino que el proceso de vinculación puede estar asociado más con la experiencia vital de cada una de estas personas (Massot, 2003; Banks, 1997).

Entre los elementos que configuran esta pertenencia cívica destaca como fundamental la lengua, elemento también clave para la integración. Esto se ratifica en multitud de investigaciones (Arroyo, 2010; Muñoz, 2004, Ortega, 2010; Villarreal, 2009) que asumen el proceso de integración mucho más rápido en la medida que los migrantes adquieren un mayor nivel de competencia en la lengua del país de acogida, así como en aquellas que señalan la importancia de tener amistades de aquí (Siguán, 2003; Torrabadella y Tejero, 2005).

Referencias

Alarcón, A., *et al*. (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Col·lecció Estudis 27.

Arroyo, M. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas Aliso en la provincia de Segovia.* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.

Banks, J. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.

Bartolomé, M. y Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales. Ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En S. Sacavino (Coord.), *Identidades y ciudadanía intercultural. Desafíos para la educación*. Brasil: Río de Janeiro. Publicación en CD.

Berlanga, V., Rubio, M.J. y Vilà, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 6*(1), 65-79.

Bilbeny, N. (2010). *Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees.* Barcelona: La Magrana.

Cachón, L. (2009). En la "España inmigrante": entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración. *Papeles del CEIC, 45*, 1-35.

Casas, J.M. y Casas, A. (1994). The acculturation process and implications for education and services. En A.C. Matiella (Ed.)*, The Multicultural challenge in health education* (pp.23-49). Santa Cruz, CA: ETR Associates.

Casas, M. (2006, julio). *Conceptes de les migracions: d'emigrants a immigrants i de la integració a la inclusió.*Ponència presentada a la XXI edició de la Universitat Internacional de la Pau. Barcelona, SantCugat del Vallès.

Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.

(1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.

(1992*). La Immigració Estrangera a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.

Etxevarría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada,16,* 235-263.

Freixa, M. (Coord.) (2003). *Estudi sobre el grau d'integració dels immigrants en la província de Barcelona*. *Segona part*. Barcelona: Departament de Benestar Social.

González, C. (2002). La convivencia con los inmigrantes en la provincia de Barcelona. *La Factoría, 18.* Disponible en <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/gonzalez18.htm> Fecha de consulta 08/01/2005.

Goytisolo, J. y Naïr, S. (2000). *El peaje de la vida: integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: Aguilar.

Hernández, J., Ramírez, M.J. y Ferri, C. (2005). *Introducción a la minería de datos*. Madrid: Pearson.

Herrera, E. (1998). La incorporació d'immigrants a societats d'arribada. *Revista catalana de sociología, 6(97),* 23-32.

Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Marín, M. A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp.27-50*)*. Madrid: Narcea.

Marín, M.A. (2004). Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació en valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, *3,* 75-93.

Marín, M.A. (2005). Identidad y multiculturalidad. En I. Martínez Santa María de Unzá (Coord.), *Elogio de la diversidad: estudio interdisciplinar de las migraciones*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Martínez Veiga, U. (1997). *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.

Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra.

Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Melucci, A. (2001) *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.

Muñoz, B. (2004). La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: para inmigrantes en contextos escolares. Aspectos metodológicos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 11,* 91-100.

Naïr, S. (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Plaza y Janés.

Ortega, L. (2010). *La enseñanza de la lengua en el proceso de integración del inmigrante.* (Memoria de Maestría).Universidad de Jaén, Jaén.

Palaudàrias, J. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers,66,* 199 -213.

Palou, B. (2010). *La integració de la joventut d'origen magrebí a Catalunya*. (Tesi Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Pumares, P. (1996). *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundació "La Caixa".

Samper, S., Moreno, R. y Alcalde, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la población estrangera*. Barcelona: ICPS-CIL i Diputació de Barcelona.

Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

Torrabadella, L. y Tejero, E. (2005). *Pioners i pioneres. Trajectòries biogràfiques de filles i de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En J. De Lucas y F. Torres (Eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa.

Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español.* Madrid: Subdirección de Información y publicaciones.

APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA ACTIVA: PROPUESTAS EDUCATIVAS

Teresa Aguado Odina, UNED
Belén Ballesteros Velázquez, UNED
Patricia Mata Benito, UNED
Héctor Sánchez-Melero, UNED
Email contacto: bballesteros@edu.uned.es

Resumen

La comunicación que presentamos se enmarca en el proyecto "Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas". La finalidad del proyecto es la formulación de propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía activa mediante la identificación y el análisis de las prácticas, procesos y experiencias a través de los cuales se aprende a ser y actuar como ciudadano en sociedades democráticas. Con esta finalidad nos proponemos avanzar en la comprensión del concepto de ciudadanía partiendo de las percepciones y experiencias de informantes significativos pertenecientes a grupos objeto. El análisis del discurso de los informantes que han participado en esta investigación nos permite establecer unos principios básicos para orientar el desarrollo de propuestas educativas en ámbitos formales y no formales, a la vez que estimula nuevas preguntas que tratan de favorecer la reflexión y debate en torno a la ciudadanía.

Descriptores: *ciudadanía, participación, cambio social, propuestas educativas.*

Abstract

This paper is a result of the project "Active citizenship learning. Discourses, experiences and educational strategies". The aim of this project is to formulate educational proposals to promote the active citizenship learning through the identification and analysis of practices, processes and experiences that help to learn how to become and act as a citizen in democratic societies. With this aim in mind we will try to deepen on the comprehension of the notion of citizenship, starting from the perceptions and experiences of significant informants belonging to target groups. The discourse analyses of the informants who have participated in this research allows us to establish some basic principles that can guide the development of educational proposals in formal and non-formal contexts. On the other hand, new questions emerge encouraging reflection and dialogue about the citizenship.

Keywords: *citizenship, participation, social change, educational proposals.*

Introducción

Nuestro proyecto proviene de una línea de trabajo previa que entiende la ciudadanía desde su carácter activo y participativo. La investigación en torno a la ciudadanía activa la define a través de prácticas sociales en transformación, señalando el carácter dinámico y

relacional del concepto. Se considera ésta como una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia e implicación (Benedicto y Morán, 2003). Este enfoque de ciudadanía presenta una alternativa al concepto de ciudadanía tradicional entendido como asignación de derechos en razón de la pertenencia a un Estado-nación. Se hace necesario buscar nuevas fórmulas que reconozcan la diversidad (Susín, 2008) y permitan avanzar en propuestas y alternativas que articulen una nueva ciudadanía (Moro, 2008).

La construcción de la ciudadanía activa se presenta como un medio para el logro de la inclusión y la cohesión social en sociedades democráticas. La emergencia y la complejidad del concepto y la práctica ciudadana en un contexto de transformación de los discursos y prácticas relacionados con el ejercicio de la misma inciden en la necesidad de investigar sobre los procesos de construcción de esta nueva ciudadanía con el fin de identificar estrategias educativas eficaces para su desarrollo y expansión.

La exploración de los discursos y los procesos a través de los que se define y pone en juego la ciudadanía con el fin de comprender cómo se están construyendo sus significados y prácticas constituye una línea emergente de investigación (Biesta, Lawy y Kelly, 2009; Bora y Hausendorf, 2004; Hausendorf y Bora, 2006; Fairclough, Pardoe y Szerszynski, 2006; Knight Abowitz y Harnish, 2006).

Siguiendo este enfoque de trabajo, la finalidad del proyecto es la formulación de estrategias eficaces para el aprendizaje de la ciudadanía activa mediante la identificación y el análisis de las prácticas, procesos y experiencias a través de los cuales se aprende a ser y actuar como ciudadano en sociedades democráticas. Con esta finalidad nos proponemos avanzar en la comprensión del concepto de ciudadanía partiendo de las percepciones y experiencias de informantes significativos pertenecientes a grupos objeto, así como construir una red participativa para el análisis, intercambio y sistematización de experiencias en torno al aprendizaje de la ciudadanía activa.

Método

Nuestro proyecto proviene de una línea de trabajo previa que entiende la ciudadanía desde su carácter activo y participativo. A partir de este enfoque general, nuestro interés en este proyecto es profundizar en los discursos y experiencias subjetivas de informantes para conocer los procesos de aprendizaje implicados en el ejercicio de la ciudadanía activa y derivar propuestas formativas de interés en el ámbito socioeducativo. La metodología propuesta trata de abrir espacios de colaboración con los y las informantes en el proceso de recogida y análisis de discursos, con el fin de construir un significado compartido en torno al aprendizaje de la ciudadanía activa. Para ello se ha previsto construir una red participativa que facilite el intercambio y la colaboración en tareas de análisis.

El proyecto plantea una primera parte de trabajo de campo con carácter descriptivo, en la que se pretende establecer un marco general sobre cómo se entiende la ciudadanía activa en distintos colectivos identificados como relevantes en la conceptualización del término. Para ello, hemos llevado a cabo entrevistas con informantes que pertenecen a distintos ámbitos sociales y profesionales significativos para el ejercicio de la ciudadanía:

- Ámbito educativo, tanto en el nivel formal como no formal.
- Movimientos sociales: asociaciones, ONG's e instituciones específicas.

- Teóricos-académicos: profesionales cuya investigación y docencia se relaciona con esta materia.
- Políticos: personal que ocupa cargos de decisión que influyen en el desarrollo normativo de acciones específicas relacionadas con la formación o promoción de la ciudadanía activa.
- Medios: profesionales de los medios de comunicación que contribuyen a la difusión de opiniones, reflexiones y noticias relacionadas con la ciudadanía.

Los discursos y experiencias nos han permitido establecer un mapa de discursos y experiencias en torno a qué es la ciudadanía, cómo se aprende, qué límites y barreras se identifican en su ejercicio y qué propuestas educativas pueden derivarse.

La segunda parte del trabajo de campo viene marcada por el enfoque interpretativo y tratará de profundizar a través de historias de vida en el análisis de la singularidad de las experiencias de aprendizaje identificadas en las trayectorias personales.

Por último, hemos realizado un vídeo a modo de invitación para continuar en el debate en torno a la ciudadanía, donde se han destacado la idea de la construcción colectiva, la participación desde la diversidad y el aprendizaje a través del diálogo.

En el apartado siguiente de esta comunicación nos centraremos en las implicaciones educativas que podemos derivar a partir de los resultados alcanzados, como contribución a la respuesta que plantea el objetivo en este proyecto.

Resultados

Los resultados obtenidos se refieren tanto a las premisas desde las que formular propuestas educativas como a los procesos y productos para llevarlas a cabo. Por lo que se refiere a las premisas básicas **que deberían caracterizar las propuestas formativas** que promueven aprendizajes de la práctica ciudadana se señalan las siguientes:

- Coherencia: Un principio del que emanan todos los demás. No se puede enseñar el ejercicio de una ciudadanía democrática desde prácticas autoritarias, como no se puede fomentar la igualdad o la justicia desde prácticas injustas o desiguales. La coherencia con los principios de la ciudadanía democrática debe encontrarse en todas las acciones que pretendan formar en ciudadanía, ya sea en el entorno familiar, escolar o social, pues hay que tener en cuenta que la educación para la ciudadanía se realiza en todo momento y lugar, de forma integral y holística, en todos los ámbitos educativos (familia, escuela, comunidad…).

- Praxis y Participación: La ciudadanía se aprende ejerciéndola. A ser ciudadano o ciudadana se aprende siendo ciudadano o ciudadana. Una práctica ciudadana no puede desarrollarse sin la participación activa en el aprendizaje de las personas implicadas.

Por tanto los conocimientos sobre ciudadanía deben servir para orientar el ejercicio práctico de dicha ciudadanía y viceversa, a través de la práctica y la participación se crean, contrastan y transforman los significados de la ciudadanía. Los conocimientos teóricos, los contenidos de las asignaturas, son estériles si no se acompañan de experiencias prácticas coherentes mediante las cuales puede aprenderse realmente a ejercer la ciudadanía. La acción debe darse desde el conocimiento y su concreción en proyectos.

- Relación: La ciudadanía se aprende con las demás personas, en la necesidad de comprender al otro para llegar a acuerdos y convivir. El aprendizaje de la ciudadanía no puede realizarse en solitario, sino que requiere de una apertura a la comunidad, de una implicación directa con las personas y realidades que nos rodean. Por eso toda acción educativa que pretenda formar en la práctica ciudadana debe fijarse en este principio como fin y método es decir, tanto para favorecer aquellos aprendizajes que faciliten y mejoren las relaciones entre las personas, como para realizar sus acciones en contextos grupales y relacionales.

- Justicia: Este principio ético debe estar presente en todas las acciones educativas para la ciudadanía. La igualdad y equidad son elementos básicos de la ciudadanía que a nadie se le escapan.

Nuestra práctica educativa debe por tanto procurar ser tanto equitativa como solidaría, debe transmitir el hecho de que toda persona es importante, por lo que debe ser cuidada y respetada.

- Cuidado: Igual de importantes son el afecto y el cariño, pues hacen posible la búsqueda del bienestar de las demás personas y la solidaridad con ellas, además posibilita el establecimiento de vínculos que desarrollan el sentido de pertenencia. Este principio hace referencia a la transmisión de valores, a la construcción de un entorno afectivo, seguro y estimulante desde que somos pequeños. Esto facilita el diálogo, el construir conjuntamente con otros, desde nosotros mismos y entendiendo a otras personas como semejantes.

- Diversidad: La diversidad permite una práctica ciudadana rica y variada. La diversidad, por tanto, no solo no es un problema para el aprendizaje de la ciudadanía, sino que, muy al contrario, se convierte en posibilitador del mismo. La diversidad amplia sustancialmente las experiencias convivenciales, lo que a su vez evita el estancamiento en puntos de vista estático, permite la revisión de acuerdos y la adquisición de estrategias para la inclusión de nuevas realidades en el marco de la convivencia ciudadanía, es decir, potencia el desarrollo y el aprendizaje continuos del ejercicio ciudadano. Por ello, a mayor diversidad mayo posibilidad de aprendizaje.

- Diálogo: Resulta imprescindible que nuestra acción educativa parta del reconocimiento de la capacidad comunicativa de las demás personas, y por tanto del dialogo como principio irrenunciable de actuación. La ciudadanía requiere de ser capaz de expresar las propias ideas y de escuchar las de las demás personas, por ello las acciones educativas encaminadas al desarrollo de la práctica ciudadana requieren que las personas tengan voz y oídos, es decir, se les escuche y enseñe a escuchar, a expresar opiniones y respetar las opiniones de las demás personas.

- Crítica y transformación: Es imprescindible la adquisición de una capacidad crítica que cuestione la realidad que nos rodea, nuestras formas de ver el mundo, de relacionarnos con él, etc. y a quienes benefician y perjudican las prácticas sociales desvelando con ello las causas de la falta de justicia social. Las acciones educativas que pretendan el aprendizaje de la ciudadanía deben tratar de fomentar y promover la capacidad crítica de la ciudadanía.

Pero el simple cuestionamiento crítico de la realidad social no es suficiente, es necesario un compromiso con el cambio, con la trasformación de la realidad en busca de esa justicia social. Es preciso ser capaz de proyectar de manera operativa un cambio de futuro, que implica al colectivo en su sentido y desarrollo. El compromiso con el cambio por tanto debe ser una característica fundamental de las acciones educativas que pretendan el aprendizaje de la ciudadanía, empezando por la transformación y mejora de los propios contextos cercanos de las personas implicadas. Es por tanto una práctica educativa que persigue la formación de sujetos políticos comprometidos con la modificación de las relaciones de poder en sentido equitativo y solidario.

- Creatividad: Para poder transformar la realidad tras el cuestionamiento crítico de la misma es necesario la capacidad de generar ideas nuevas y nuevas formas de relacionarse cada vez más justas. La capacidad creadora es fundamental para la acción ciudadana y nuestro ejercicio educativo debe ir encaminado a desarrollarla. A la vez que se apoya en este principio pues las acciones educativas encaminadas al aprendizaje de la práctica ciudadana deben adaptarse a los cambios y las distintas realidades, con lo que deben ser, en sí mismas, creativas, y con visión de futuro.

En cuanto a los procesos mediante los cuales promover el ejercicio y aprendizaje de la ciudadanía, nos parece muy importante señalar el cómo, pero también el dónde y con quién hacerlo. En este sentido, algunas consideraciones.

La ciudadanía se aprende en todo momento y lugar. La forma en que se organizan las instituciones en las que participamos, las personas con las que nos relacionamos, nos sirven de modelos para el desarrollo de nuestra práctica ciudadana, por ello no podemos limitar el aprendizaje a contextos escolares o más bien a una clase concreta dentro del horario escolar. El aprendizaje ciudadano debería realizarse en la escuela y fuera de ella, tanto durante la jornada escolar como fuera de la misma. Dentro de la escuela, en consonancia con lo plateado hasta aquí, se entiende la educación para la ciudadanía alejada de los contenidos de una asignatura concreta, desde la cual pueden desarrollarse los conocimientos democráticos necesarios, pero que tienen que ser acompañados por una cultura de centro que sea a su vez democrática, donde todas las personas implicadas tengan voz propia y sean escuchadas desde presupuestos de validez, no de poder, es decir, evitando que ciertas opiniones tengan más relevancia que otras por venir de las estructuras de poder (dirección, claustro, etc.) y no por el contenido de dichas propuestas.

Además planteamos que los centros escolares deben estar abiertos a la comunidad e inmersos en ella. En vez de ser lugares aislados de puertas cerradas proponemos que se trasformen en facilitadores de desarrollos comunitarios, de participación y ciudadanía. De forma que colaboren con entidades locales, asociaciones, colectivos, etc. en la trasformación y mejora de los contextos en que se encuentran insertas. Facilitando con ello al alumnado experiencias de práctica ciudadana y relaciones con modelos de personas que ejercen su ciudadanía desde prácticas críticas, participativas y trasformadoras.

Así mismo, la educación formal debería plantearse que la educación para la ciudadanía debe empezar desde los primeros años de escolarización, pues el aprendizaje de la práctica ciudadana se inicia desde el momento en que tenemos contacto y nos relacionamos con otras personas, desde el momento en que empezamos a convivir con las demás.

Fuera de la escuela sería interesante que los distintos agentes sociales se concienciaran de su papel educativo en cuanto al ejercicio de ciudadanía se refiere. Tanto las instituciones públicas y privadas deberían ser ejemplos de democracia y pluralidad, de justicia y solidaridad. De igual manera los medios de comunicación desarrollan una educación informal y trasmisión de valores que deberían revisarse para que dichos valores potenciaran la convivencia, la justicia y la solidaridad y demás valores prosociales. No siendo así en la mayoría de los casos otras figuras se ven en la tesitura de compensar esta situación convirtiéndose en figuras de referencia para el aprendizaje del ejercicio ciudadano. Nos estamos refiriendo a la familia por un lado y los movimientos sociales por otro.

La familia juega un papel fundamental en el aprendizaje de la práctica ciudadana, como sabemos, en ella se desarrollan los componentes afectivos, de solidaridad y respeto que forman parte de esta concepción crítica de la ciudadanía. Además, la familia es un espacio donde se puede aprender la jerarquización de las relaciones en base a criterios arbitrarios (edad, género, etc.) o donde se puede aprender el ejercicio de liderazgos responsables basados en la igualdad, el respeto, el cuidado y la ayuda mutua. En la sociedad en la que vivimos la familia tiene un papel fundamental en el desarrollo de las futuras y futuros ciudadanos y ciudadanas, y así nos lo han reflejado los y las informantes.

En cuanto a los movimientos sociales, son por sí mismos, y en la mayoría de los casos, la punta de lanza del ejercicio ciudadano crítico, participativo y trasformador, por ello son modelos excepcionales para aprender esta práctica ciudadana. Ya hemos planteado que las instituciones escolares se sirvan de los movimientos sociales como modelos y lugares de experimentación democrática para su alumnado Ahora planteamos que los propios movimientos sociales tomen la iniciativa de divulgar su experiencia ciudadana. No hablamos de la divulgación de sus actividades y sus finalidades, sino de actividades de formación en la práctica ciudadana que ellos realizan independientemente de sus objetivos concretos. Hablamos de difundir su experiencia en el ejercicio de la ciudadanía crítica, participativa y transformadora.

Por último destacamos una figura que está en una posición privilegiada para facilitar y promover el aprendizaje de la práctica ciudadana. Nos referimos al educador y educadora social. No siendo, sin embargo, la única figura que debería cargar con el peso del aprendizaje de la práctica ciudadana como se desprende de los párrafos anteriores, es sin duda una figura privilegiada por situarse como puente entre distintos agentes sociales. Además el desarrollo de aptitudes y actitudes prosociales es uno de sus ámbitos de actuación. Esto implica que las personas profesionales de la educación social deben ser así mismo ciudadanos y ciudadanas críticas, participativas y transformadoras, en continuo cuestionamiento profesional en búsqueda de la igualdad, la solidaridad y la justicia social. Aprendiendo de las personas que le rodean y potenciando la educación para la ciudadanía en todas sus áreas de intervención, de forma horizontal, interdisciplinar y creativa.

Dicho así, parece que estuviéramos hablando de auténticos "superhéroes" y "superheroínas" pero en realidad lo anterior se resume en que su práctica educadora debe ser coherente, resaltando su posición mediadora entre distintos agentes. Recordemos que la ciudadanía se aprende en relación con diversidad de personas, el educador y educadora es simplemente un potenciador y facilitador de estas relaciones, son estas relaciones las que enseñan el ejercicio de la ciudadanía crítica, participativa y transformadora.

Otros profesionales que pueden jugar un papel clave y mediador en este aprendizaje son los orientadores (tanto en el contexto escolar como fuera del mismo) como asesores de procesos y los mediadores sociales.

Pero además conviene combinar no sólo instituciones y profesionales sino edades y roles (carácter intergeneracional), que generen situaciones de descontrol, de conflicto y por eso de mayor aprendizaje, junto al trabajo de integración, reflexión e internalización que se convierta en proyectos de acción.

Para terminar, y puesto que hemos hablado de quiénes – las distintas instituciones y agentes sociales en relación – y del dónde – cualquier espacio de convivencia –, nos quedaría comentar el cuándo. Aunque es de prever que consideramos el aprendizaje de la práctica ciudadana un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia, como ya, dijimos hasta la muerte. Ya que en un mundo en continuo y acelerado cambio el aprendizaje continuo se hace imprescindible para ejercer la ciudadanía crítica, participativa y transformadora a lo largo del tiempo.

Discusión

En esta discusión final, queremos proponer algunas cuestiones que han ido emergiendo a lo largo de las discusiones, entrevistas, lecturas y presentaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación. Algunas se han planteado en al grupo CIUDADANÍAS en facebook y twiter y les invitamos a participar en estos espacios. También son cuestiones que se han reflejado en el vídeo elaborado como parte del trabajo (http://www.canaluned.com/#frontaleID=F_RC&sectionID=S_TELUNE&videoID=11071). Son muchas, no se pretende que se contesten a todas, simplemente que sirven para la reflexión y , quizá, para el debate:

- La ciudadanía: ¿es un concepto excluyente o tiene potencial transformador? ¿Es relevante para nuestra práctica? ¿Nos sentimos ciudadanos y ciudadanas?
- Motivos para participar: ¿Qué te motiva o qué te mueve a participar en sociedad? ¿Qué significa participar? ¿Hay diferentes maneras de participar? ¿Crees que se puede hablar de ciudadanía sin participación?
- Barreras y facilitadores: si piensas en los motivos anteriores ¿Qué limita la práctica de la ciudadanía? ¿Qué la favorece?
- Ciudadano y ciudadana: ¿Qué diferencias percibes entre la forma de entender la ciudadanía de las mujeres y los hombres? ¿Aportan mujeres y hombres valores, formas, modos de actuar, etc. distintos? ¿en qué sentido? ¿A que piensas que puede ser debido?

Durante la sesión de presentación se plantearán estas cuestiones abiertas con los participantes y se visionara un fragmento del vídeo CIUDADANÍAS.

Referencias

Benedicto, J. y Morán, M.L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.

Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people´s citizenship learning in everyday life: the role of contexs, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(1), 5-24.

Bora, A. y Hausendorf, H. (2004). *PARADYS, Participation and dynamics of social positioning. Final report to the European Commission.* Disponible en: http://wwwedit.uni-bielefeld.de/iwt/personen/bora/Projekte/PARADYS/final-report-update.pdf

Fairclough, N., Pardoe, S. y Szerszynski, B. (2006). Critical discourse analysis and citizenship. En H. Hausendorf y A. Bora (Eds.), *Analysing citizenship talk* (pp. 98-123). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Hausendorf, H. y Bora, A. (2006). Communicating citizenship and social positioning. En H. Hausendorf y A. Bora (Eds.), *Analysing citizenship talk* (pp. 23-49). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Knight Abowitz, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research, 76*(4), 653–690.

Susín, R. (2008). Ciudadanía. En A. García Inda y C. Marcuello (Coords.), *Conceptos para pensar el siglo XXI* (pp. 25-54). Madrid: Catarata

Moro, G. (2008). La evaluación de los ciudadanos de la participación pública. En J. M. Burgos (Dir.), *Evaluación de la participación pública en la elaboración de políticas públicas* (pp. 121-140). Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública / OCDE

LA TENSIÓN ENTRE "IGUALDAD" Y "DIVERSIDAD" EN LA ESCUELA ARGENTINA SEGÚN *EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN* (2004-2011)

Facundo Nieto, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
Email contacto: fnieto@ungs.edu.ar

Resumen

"El monitor de la educación" es una publicación periódica editada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, dirigida al profesorado y distribuida en todas las escuelas del país. Se trata de una revista oficial emblemática en la historia de la educación argentina, fundada en 1881 y publicada con interrupciones en diferentes períodos. Su quinta época, la última hasta hoy, se extiende entre 2004 y 2011. Nuestro trabajo se propone examinar los dossiers de los veintiocho números de El Monitor, quinta época, focalizando especialmente el tratamiento de uno de sus núcleos temáticos más recurrentes: la dicotomía igualdad versus diversidad. Al respecto, nos interesa abordar especialmente el modo en que, a través del dossier de una publicación oficial, el Estado nacional ha comunicado a los docentes las particularidades que la tensión entre igualdad y diversidad asume en el nuevo siglo en el contexto específicamente argentino.

Descriptores: *Educación argentina*, *Revistas educativas*, *Igualdad*, *Diversidad*, *Inclusión.*

Abstract

"El monitor de la educación" is a magazine published by the Ministry of Education of Argentina, aimed at teachers and distributed in every school in the country. It's an iconic magazine in the history of education in Argentina, which was created in 1881 and published in different periods with some interruptions. The last period so far (the 5th one) goes from 2004 up to 2011. Our piece proposes to analyze the articles of the twenty-eight issues of El monitor published during its 5th period, especially focusing on the treatment of one of its most recurrent topics: the dichotomy between equality and diversity. On that subject, we are interested in focusing how the state has communicated to teachers the particularities of the tension between equality and diversity in Argentina at the beginning of the new century.

Key words: *Argentinian education*, *Educational magazines*, *Equality*, *Diversity*, *Inclusion.*

Introducción

Nuestro trabajo se propone examinar los dossiers de la revista *El monitor de la educación común*, quinta época, publicación periódica editada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, dirigida al profesorado y distribuida gratuitamente en todas las escuelas del país. Se trata de una revista oficial emblemática en la historia de la educación argentina, fundada en 1881 y publicada con interrupciones en diferentes momentos. Su quinta época, la última hasta hoy, se extiende entre 2004 y 2011. El objetivo principal de nuestro

trabajo consiste en determinar el modo en que, a través del dossier de una publicación oficial, el Estado nacional ha comunicado a los docentes las particularidades que la tensión entre *igualdad y diversidad* asume en el nuevo siglo en el contexto específicamente argentino.

Método

Hemos adoptado las perspectivas del análisis de contenido (Bardin, 1996) y de la teoría de la enunciación (Filinich, 1998). Las herramientas de ambos enfoques brindan la posibilidad de interrogar los textos formulando hipótesis relativas a la instancia de enunciación, es decir, al enunciador y al contexto en que los discursos son producidos.

El objeto de análisis está conformado por los artículos que encabezan los dossiers de los veintiocho números de *El monitor* publicados entre 2004 y 2011. Estos artículos, que ocupan un lugar destacado en las páginas centrales de la revista, pertenecen a dos autoras: Inés Dussel, una de las directoras de la revista, y Myriam Southwell, colaboradora permanente; es posible deducir, por lo tanto, que Dussel y Southwell son quienes coordinan los dossiers seleccionando tanto las temáticas como convocando a los autores que publican allí sus textos[4]. Por la posición de las autoras dentro de la revista y por la ubicación de sus artículos dentro de la sección, puede afirmarse que los artículos de Dussel y Southwell son los que establecen la orientación teórico-ideológica de la publicación. Nuestro análisis se ha centrado particularmente en el tratamiento de uno de los núcleos temáticos más recurrentes: la dicotomía *igualdad versus diversidad*.

Resultados

Los resultados del análisis del material pueden desagregarse en tres núcleos temáticos principales: el diseño de un relato histórico, la tensión entre los conceptos de *igualdad* y *diversidad* y la construcción de la idea de *lo común* como instancia superadora. A continuación describimos cada uno de estos tres núcleos.

El diseño de un relato histórico

A lo largo de los veintiocho números, el conjunto de artículos diseña una historia de la educación en la Argentina. En verdad podría decirse que los dossiers intentan permanentemente definir cuál es la escuela que debería construirse en el presente y para eso buscan en el pasado diferentes "modelos educativos" o "modelos de escuela", algunos de cuyos rasgos se rescatan o bien se desechan para pensar la escuela actual. De este modo, los rasgos de la educación durante el período 2003-2011 se colocan en una relación de contraste con el pasado: desde el presente se construye una historia que, en última instancia, es utilizada para hablar del presente. Son fundamentalmente dos los "pasados" elegidos: por un lado, un pasado reciente, constituido por la escuela de los años noventa; por otro lado, un pasado más

[4] Se exceptúan cuatro dossiers, que no incluyen artículos de ninguna de las dos autoras: se trata de los correspondientes a los números 6 (dedicado al aniversario de los treinta años del golpe de Estado de 1976), 11 (sobre educación sexual), 15 (sobre el balance de los cuatro años de gestión del ministro Filmus) y 16 (sobre la enseñanza de las ciencias naturales). Tanto Dussel (Ph.D. por la Universidad de Wisconsin-Madison, EE.UU.) como Sothwell (Ph.D. por la Universidad de Essex, Inglaterra) son reconocidas especialistas en educación con una importante trayectoria en la investigación y la docencia universitaria en la Argentina y en el exterior. Ambas se desempeñaron como coordinadoras del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y se han abocado al estudio de problemáticas vinculadas con la historia, la teoría y la política educacional.

remoto que abarca la escuela de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX.

El pasado reciente de la educación argentina está constituido por la década del noventa. Para los dossiers, esos años han significado la brutal ruptura de un imaginario republicano e igualador; si bien se reconoce que diferentes formas de la desigualdad socioeconómica venían manifestándose desde tiempo atrás, el proceso de segregación social se profundizó entonces de tal modo que el desgarramiento del tejido social se habría producido no sólo en el plano material, sino también en el nivel simbólico: fue entonces cuando la desigualdad y la segregación comenzaron a considerarse como legítimas consecuencias de los procesos de modernización. Los discursos de finales del siglo XX sobre la educación –advierten los dossiers– se subordinaron tanto a la racionalidad de las políticas económicas como a las propuestas de organismos internacionales. Así, cualquier concepto que en los años noventa implicara la construcción de un colectivo social vinculado con la escuela –*comunidad*, *república*, *bien común*– fue indefectiblemente desplazado por visiones individualistas y particularistas de los sujetos. Los derechos ciudadanos y políticos comenzaron a entenderse en términos de "derechos de consumidores de bienes públicos y privados". En cuanto a quienes quedaron excluidos del ejercicio del consumo material, la escuela de los noventa les ofreció un espacio de "contención", es decir, un lugar de retención que proveía alimentos, vestimenta, medicinas y asistencia afectiva, mientras enseñaba a los sujetos a incorporar la relación asimétrica que los obligaba a permanecer indefinidamente en ese rol de inferioridad y desvalimiento.

El segundo período histórico que construyen los artículos de los dossiers, un pasado más lejano que se ubica aproximadamente entre 1880 y 1930, corresponde a una época en la historia de la educación a la que se alude a través de diferentes formas: "el período de consolidación de la escuela argentina moderna", "la escuela sarmientina", "el viejo modelo normalista"[5], etc. Al igual que la escuela de los años noventa, este modelo de escuela también se evalúa como indeseable: para los dossiers, la escuela normalista fue una institución de rasgos autoritarios que, en relación con los docentes, prescribió con exactitud el desarrollo metodológico de la enseñanza; en relación con los saberes, estableció contenidos universales atravesados por una fuerte inflexión moralista y absolutamente ajenos al mundo exterior a la escuela (el afuera constituía una fuente de amenaza para la cultura escolar); en relación con los alumnos, supo colocarlos en un lugar de absoluta subordinación y los consideró como sujetos "incompletos" a quienes era necesario moralizar a través de un eficaz dispositivo patriótico e higienista. Pero el rasgo negativo en el que más insisten los artículos consiste en que el modelo normalista entendió la igualdad en términos de *homogeneización*: en su afán de

[5] En la Argentina, la consolidación del proceso de institucionalización del normalismo se produce a partir de 1870 con la creación de la Escuela Normal de Paraná durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. Esa escuela constituyó el modelo a partir del cual se fundarían en el país 38 escuelas normales entre 1870 y 1896. Gabriela Diker y Flavia Terigi explican que, dado que la "misión del maestro primario" consistía en "la lucha contra la ignorancia", el objetivo del normalismo consistió en "formar en las 'buenas costumbres'", "contrarrestar las influencias nocivas de la socialización de los niños en un medio familiar en su mayor parte no instruido o de origen extranjero" e "integrar a la población y garantizar la aceptación del […] orden político, social y económico" (Diker & Terigi, 2008 [1997]: 40). Según María Cristina Davini, "es importante destacar los aportes que estas legiones de docentes han realizado en el sistema de instrucción pública, sus niveles de compromiso con la escuela y los alumnos, y las experiencias significativas realizadas. […] A pesar de que nunca contaron con recompensas materiales acordes con su esfuerzo, los acompañó un reconocimiento social y simbólico del valor de su trabajo. Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado *carácter civilizador* reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela" (Davini, 2008 [1995]: 24-5, cursivas de la autora).

imponer una igualación de los sujetos, la escuela excluyó toda manifestación cultural que quedara por fuera de los parámetros de la igualación considerada "correcta". En una época de llegada masiva de extranjeros al país, la escuela obligó a someterse a un mismo e idéntico conjunto de elementos culturales (disciplinas, contenidos, rituales, símbolos, pautas de comportamiento) a todos los alumnos independientemente de sus universos culturales de procedencia. En este sentido, la escuela pública argentina de comienzos del siglo XX excluyó y menospreció las culturas, los valores y las tradiciones de quienes eran portadores de elementos potencialmente desestabilizadores –fundamentalmente gauchos, indígenas e inmigrantes– de aquello que se consideraba el ideal de uniformidad denominado "identidad nacional".

Tanto en el pasado de los años noventa como en el correspondiente a la consolidación de la escuela moderna a comienzos del siglo XX, las autoras encuentran un repertorio de elementos sumamente hostiles. La escuela del presente, entonces, deberá observar con atención esos dos modelos históricos para evitar repetirlos.

La tensión entre los conceptos de *igualdad* y *diversidad*

Pese a que "el viejo modelo normalista ya no es practicable ni deseable" (Dussel & Southwell, 2010: 26), hay un rasgo que merece que se lo recuerde una y otra vez a lo largo de los diferentes números de *El Monitor*. Aun en su autoritaria matriz homogeneizadora, la escuela de comienzos del siglo XX –a diferencia de la escuela de los noventa que tiende a ser condenada sin matices– merece rescatarse porque conseguía algo que en el presente se ha perdido: *conformar ciudadanos letrados que, más allá de sus diferencias socioculturales, se sintieran parte de una misma comunidad*, es decir, conformaran una cultura y una ciudadanía *común*. En efecto, para decirlo sin ambages: la escuela moderna fue tan autoritaria como igualadora. Por una parte, logró "sentar en el mismo banco de escuela a los pobres y a los ricos, a los hijos de inmigrantes y a los nativos, a niñas y a niños" (Dussel & Southwell, 2006)[6] y, por otra parte, instituyó exitosamente la idea de *lo público*, es decir, la idea de que existe un conjunto de elementos culturales y cívicos comunes a todos los sujetos, que se encuentran por encima de los deseos y las necesidades individuales, de modo que las particularidades se habrían fundido en una síntesis colectiva más general, más inclusiva y menos sujeta al interés privado. Este es uno de los principales núcleos temáticos que recorren las páginas de *El Monitor* y que constituye uno de los dilemas que los dossiers persiguen casi obsesivamente: la dicotomía *igualdad versus diversidad*.

La indagación en el modelo escolar normalista parece responder a la necesidad de resolver un interrogante que en el presente resulta crucial para la educación en la Argentina: ¿cómo construir una escuela que, al igual que la del modelo normalista, establezca un *horizonte cultural común* que incluya a todos los individuos, pero que, a diferencia de aquel modelo, no avasalle las diferencias sino que, por el contrario, posibilite las manifestaciones propias de la diversidad? Dicho de otro modo: ¿cómo propiciar el desarrollo de la pluralidad de los elementos culturales más genuinos de los sujetos que asisten a la escuela, sin que esto signifique clausurar la posibilidad de una construcción colectiva más abarcadora y una configuración cultural común?

[6] Hemos consultado los veintiocho números de la quinta época de *El Monitor de la Educación* en su sitio web: www.me.gov.ar/monitor. A diferencia de los números 17 a 28, que aparecen en formato pdf, los números 1 a 16 se incluyen allí en formato html y a cada artículo se accede a través de un enlace; por lo tanto, no es posible establecer el número de página correspondiente a los fragmentos que hemos extraído de los dieciséis primeros números; en esos casos sólo indicamos el número de revista y su fecha de publicación.

Tal como reconocen los artículos, la tensión entre *igualdad* y *diversidad* no constituye una problemática exclusiva de la educación en la Argentina. Sin embargo, el dossier advierte que en nuestro país esta problemática presenta una particularidad:

> …en otros países, las propuestas del multiculturalismo y el reconocimiento de la pluralidad cultural emergieron en situaciones de auge de movimientos de derechos civiles, que pugnaban por superar experiencias de marginación a minorías étnicas, nacionales o religiosas. La diversidad tuvo en esos casos el inmenso valor de afirmar política y culturalmente los derechos de las minorías. En el escenario de una Argentina en creciente empobrecimiento, en cambio, la diversidad fue vinculándose a nuevos sentidos. La "diversidad" es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco por hacer (Dussel & Southwell, 2004).

El problema de la diversidad adquiere otra dimensión cuando aquello que queda designado bajo ese nombre se asemeja más a las formas de la exclusión socioeconómica que a las diferencias culturales. En este sentido, el dossier advierte que los afectados por la exclusión que determina bajos niveles de permanencia en el sistema educativo no son los jóvenes que pertenecerían a configuraciones identitarias ajenas a un patrón homogeneizador (las niñas musulmanas impedidas de usar velo en la escuela francesa, por ejemplo), sino aquellos jóvenes que tradicionalmente no asistían a la escuela secundaria y que, por lo tanto, son portadores de problemáticas que desafían la gramática de una escuela que no estaba preparada para recibirlos:

> Los jóvenes más problemáticos son los recién llegados a las instituciones educativas, los más pobres, los que tienen menos internalizadas las formas de "ser alumno" o que tienen pautas de crianza menos familiares para quienes ya estamos en las escuelas desde hace varias generaciones. Esos recién llegados cargan más frustraciones y resentimientos por la exclusión y la marginación que padecen; digamos que no es fácil crecer en un mundo que estimula un consumo sin límite y a la par distribuye muy desigualmente la posibilidad material de acceder a él (Dussel & Southwell, 2011: 26).

Entonces, en un contexto de niveles inusitados de pobreza, marginación y desempleo, altos índices de desnutrición infantil, jóvenes insertos en el mercado laboral formal o informal o afectados por la problemática de la maternidad y la paternidad precoz, la tensión entre *igualdad* y *diversidad* tiende a resolverse a favor del primero de los términos:

> La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia (Dussel & Southwell, 2004).

El Monitor se pronuncia decididamente a favor de la reconstrucción escolar de un espacio *común* y de una noción de *lo público* que durante los años noventa se había fragmentado en diversidades particulares. La revista apuesta a la rearticulación de las particularidades en una construcción colectiva que las incluya y las exceda: una escuela

pertenecería ya no a individuos con intereses específicos, sino a una comunidad que constituye el colectivo en que una determinada escuela se inserta.

La construcción de la idea de *lo común* como instancia superadora

Una vez definido ese prototipo que podríamos denominar "modelo igualitario-inclusivo de escuela", la pregunta que los artículos se proponen responder es cómo construirlo. Básicamente, la revista se enfrenta contra dos posiciones opuestas: el "voluntarismo" y el "determinismo sociológico". El primero conlleva el error de pretender reparar todas las injusticias más allá del límite de lo posible. El determinismo sociológico, en cambio, considera la diferencia social en términos de déficit y exhibe serias dudas acerca de la posibilidad de educar a ciertos alumnos instalando la sospecha sobre las capacidades individuales, sobre las familias o sobre el contexto.

Si bien los artículos no se proponen tanto ofrecer respuestas como hacer más complejas las preguntas frente a las temáticas que se abordan en cada dossier, la revista proporciona algunas orientaciones que se relacionan, en mayor o menor medida, con la defensa de su *modelo igualitario-inclusivo de escuela pública*. Por ejemplo, en relación con el problema curricular, los artículos se posicionan a favor de un currículum que, aun abierto y flexible, exceda los intereses particulares de individuos, familias o escuelas específicas; si bien se acepta que el currículum es el resultado de una operación arbitraria de "selección cultural" y que "no es neutra en términos sociales o políticos" (Dussel & Southwell, 2005), se advierte contra los "currículos de guetos", separados o diferenciados por sectores o regiones. En cuanto al problema de *exigencia versus inclusión*, se acentúa la idea de que, aun sin profundizar la exclusión ni establecer circuitos elitistas, la enseñanza de contenidos, que no sería sino la transmisión de los "repertorios de cultura" construidos por una sociedad, es una responsabilidad político-pedagógica insoslayable de la escuela, y el docente es, por lo tanto, el agente cultural encargado de esa transmisión que debe evitar las formas de la sobreprotección, la condescendencia o el "abandono benigno". Respecto del tema de la autoridad del docente, los artículos se pronuncian en contra de la "abstención de educar", que "un constructivismo muy laxamente entendido" (Dussel & Southwell, 2009: 26) difundió con el fin de evitar formas autoritarias de la autoridad; por el contrario, se propicia la indagación de nuevas formas de autorización de la palabra docente y la recuperación del debate público en la construcción del orden democrático en las instituciones educativas. En torno a la cuestión de los rituales escolares, se someten a crítica tanto las formas estereotipadas de los actos patrios como las propuestas pretendidamente actualizadas que incorporan elementos de la estética televisiva y juvenil; los artículos postulan la posibilidad de rescatar las ceremonias cívicas de la escuela como un modo de construir vínculos comunitarios e identidades colectivas democráticas de manera creativa.

En resumen: currículum común, transmisión de "repertorios de cultura" comunes, establecimiento de normas democráticas consensuadas, construcción de identidades colectivas; todas ellas constituyen orientaciones para la recuperación de lo público, lo colectivo y lo común en una escuela que ya no se propone formar consumidores para el mercado, sino ciudadanos de la república.

Discusión

Es posible observar que los artículos ponen en práctica una serie de estrategias argumentativas destinadas a persuadir al destinatario-docente. En efecto, ¿cómo convencer al

maestro o al profesor de que, pese a la persistencia de problemas sociales que imponen límites considerables a la intervención pedagógica, no debe cejar en su tarea, desarrollada muchas veces en condiciones adversas? ¿Cuáles son los argumentos con los cuales se demuestra que el inicio de una nueva etapa en la educación argentina no es sólo un artificio discursivo, sino que se trata de un conjunto de transformaciones reales con las cuales el docente debe contribuir, aun cuando la pobreza, la desigualdad y la marginación atenten contra su labor? Básicamente nos detendremos en la principal estrategia conceptual: la del concepto de "vulnerabilidad humana"[7].

La estrategia del concepto de "vulnerabilidad humana", tendiente a atenuar los efectos paralizadores que el obstáculo de la pobreza puede producir para la acción docente, consiste en que, aun cuando la revista no eluda de ningún modo el reconocimiento de la pauperización de la sociedad y, en particular, de la población de niños y jóvenes que asisten a las escuelas, la problemática de la carencia material es equiparada frecuentemente con necesidades no materiales o eventuales acontecimientos que responden al orden de la fatalidad. La pobreza se coloca así en un nivel de equivalencia respecto de conflictos tales como traumas, accidentes, problemas vinculares, enfermedades, muertes, delitos, etc.:

> No son pocas las veces en que nos enfrentamos con el dolor en la escuela. Un alumno o alumna que se accidenta, una enfermedad, la pérdida de un ser querido, las catástrofes climáticas, los eventos políticos, o el dolor más persistente y duradero del hambre y la marginación social, son situaciones que nos confrontan, en distinta magnitud, con nuestros propios límites como educadores, el valor de nuestra tarea y la posibilidad de seguir apostando al día a día de la enseñanza […]. La experiencia del dolor es algo que compartimos todos los seres humanos, aun cuando cada uno lo viva a su manera. Desde el primer golpe cuando se sale del útero materno, y del grito que demuestra la vida, los humanos tenemos una convivencia diaria con el sufrimiento. Como dijimos, hay dolores de distinto tipo, más fuertes o más débiles, más momentáneos o más permanentes, pero en cualquier caso, los padecimientos nos atraviesan más temprano o más tarde, y tenemos que aprender a vivir con ellos. "Vivir con ellos" puede implicar, entre otras cosas, superarlos si es que se puede, o tolerarlos y aceptarlos si no podemos cambiar las condiciones que nos llevaron al sufrimiento (Dussel & Southwell, 2007).

Si bien se reconocen diferencias de intensidad y de evitabilidad, los peligros de cualquier índole se funden en la característica común de la *vulnerabilidad*, rasgo antropológicamente universal, igualador y transclasista. Y dado que en todos los tiempos y en todas las sociedades los seres humanos han experimentado la vulnerabilidad de un modo u otro, el dolor que debe enfrentar la escuela de comienzos del siglo XXI en la Argentina no sería, en esencia, diferente del dolor que escuelas de otros tiempos y de otras sociedades han debido enfrentar a su turno. Las estrategias para enfrentar el dolor, por lo tanto, son similares y están siempre "a mano de las escuelas":

[7] Hemos observado otras dos estrategias conceptuales argumentativas (las de los conceptos del "cuidado del otro" y de "responsabilidad docente") que omitimos aquí por razones de espacio.

> Lo que enseñan los casos que mencionamos y que nos presentan las notas incluidas en este dossier, es que no da lo mismo no hacer nada que hacer algo; y que ese "algo" que propone la escuela implica movilizar recursos, orientar acciones, y retomar la iniciativa en la acción escolar. ¿Qué recursos tienen a mano las escuelas? Son las redes sociales, los saberes acumulados, las personalidades de los actores, o la posibilidad de la jurisdicción de ayudar profesionalmente, las que definen esos recursos. Habría que tratar de que esas redes sociales, esos saberes, esos "reflejos" que aparecen en ciertas situaciones, estén más disponibles para todos. Quizás sea tiempo de darles más entidad, y de proponer una discusión y una reflexión a nivel del sistema educativo acerca de estas temáticas (*ibíd*.).

Mecanismos de intervención que se extienden desde el diálogo en la escuela que habilite la "palabra dolorida" hasta redes sociales "a mano de las escuelas" constituyen recursos que, por un lado, colocan a los sujetos en redes vinculares simétricas e igualitarias y, por otro lado, les otorgan autonomía respecto de un Estado que, en ocasiones, demora más que las organizaciones sociales en aportar soluciones[8].

Conclusiones

Los artículos de Dussel y Southwell apuestan por la construcción de un *modelo igualitario-inclusivo de escuela pública*, que busca combinar los valores republicanos de la escuela argentina de comienzos del siglo XX con el ideal de inclusión de los sectores socialmente más desfavorecidos. Entonces, para la conformación de una identidad colectiva pluralista y respetuosa de la diversidad, el núcleo ideológico constituido *lo común* y *lo público* debe encontrar el modo de articularse con la incorporación de quienes viven en las peores condiciones materiales. El *modelo escolar igualitario-inclusivo* que busca construirse podría ser definido a través de la fórmula *'valores igualitarios de la vieja escuela de comienzos de siglo XX' + 'inclusión de los sectores tradicionalmente excluidos de ella'*. Para que esa fórmula sea posible, y dado que la distribución de la riqueza demora mucho más que los marcos jurídicos en concretarse, la escuela deberá apelar a los recursos que –independientemente de un Estado algo moroso– las redes espontáneas de la sociedad civil ponen a su disposición. Para resolver el problema de la desigualdad material, se exige a la escuela que construya igualdad simbólica.

Referencias

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal

Davini, M. C. (2008 [1995]). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

[8] Conviene recordar aquí la mirada de Bernardo Sorj sobre las organizaciones de la sociedad civil: "La valorización y la expansión de organizaciones que se autodefinen como 'sociedad civil' simboliza y expresa la pérdida de centralidad de la clase obrera, así como la crisis de los partidos políticos, la retracción del Estado de Bienestar y las crecientes dificultades de los gobiernos para enfrentar los nuevos desafíos de sociedades simultáneamente fragmentadas y globalizadas. Así, la 'sociedad civil' ha pasado a ser considerada, en el imaginario social, como la única institución portadora de virtudes políticas, inclusive por parecer 'no política', valorizada como si se tratara de un nuevo agente de transformación histórica y expresión de los deseos libertarios y de justicia social ante la falta de humanidad del mercado y del Estado" (citado en Más Rocha & Vior, 2009: 32).

Diker, G. & Terigi, F. (2008 [1997]). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

Dussel, I. & Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*, *1*.

——————— (2005). ¿Qué es una buena escuela? *El Monitor de la Educación*, *5*.

——————— (2006). De quién y para quién es la escuela. *El Monitor de la Educación*, *9*.

——————— (2007). Ante el dolor, ¿qué puede la escuela? *El Monitor de la Educación*, *12*.

——————— (2009). La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate. *El Monitor de la Educación*, *20*.

——————— (2010) La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *El Monitor de la Educación*, *25*.

——————— (2011). Jóvenes: un tema que insiste. *El Monitor de la Educación*, *28*.

Filinich, M. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires: EUDEBA

Más Rocha, S. M. & Vior, S. (2009) Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En S. Vior, M. Misuraca y S. Más Rocha (comps.), *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Buenos Aires: Jorge Baudino.

LA EQUIDAD EDUCATIVA: EVIDENCIA TEÓRICA Y EMPÍRICA DISPONIBLE SOBRE SU RELACIÓN CON LA IGUALDAD, LA CALIDAD Y LA EXCELENCIA

José Sánchez Santamaría, Universidad de Castilla-La Mancha
Email contacto: jose.ssantamaria@uclm.es

Resumen

Desde la pedagogía, la preocupación por la equidad educativa está emergiendo con fuerza. Una de las principales preocupaciones se centra en promover y favorecer la activación de procesos educativos exitosos para todos. Por este motivo, esta comunicación presenta una revisión de las principales evidencias empíricas y teóricas vinculadas con la equidad educativa para avalar su delimitación como constructo de investigación, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida y en relación al principio del éxito educativo para todos. Para ello se realiza una revisión documental de las publicaciones de impacto internacional y nacional relacionando equidad con igualdad, calidad y excelencia. En conclusión, la evidencia empírica y teórica disponible permite establecer que, la equidad educativa como constructo, implica un nivel básico común para todos y satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de un trato diferenciado: equidad de acceso, oferta, proceso y resultados.

Descriptores: *Equidad educativa, calidad, igualdad, excelencia, evidencia empírica.*

Abstract

From a pedagogical perspective, there is a renewed interest on educational equity. A major concern is focused on promoting and supporting successful educational process for everyone. For this reason, this paper provides a review of the main theoretical and empirical evidence related to educational equity to support its delimitation as research construct in the framework of Life Long Learning and principle of Educational Success for All. To do this, a set of national and international publications with impact about education equity is reviewed, understanding it in relation to equality, quality and excellence. To sum up, the evidence available reports us that educational equity implies a common baseline for all and meets the needs of all individuals through differential treatment: equity of access, supply, process and outcome.

Keywords: *Educational equity, quality, equality, excellence, empirical evidence.*

Introducción

La perspectiva pedagógica sobre la equidad educativa

Cada vez es más frecuente que la equidad sea objeto de tratamiento en las publicaciones científicas sobre educación. Una revisión de las principales bases de datos,

tanto internacionales como nacionales, avala esta afirmación. Desde la primera referencia sobre equidad en las bases de datos seleccionadas (año 1976) hasta la última revisión realizada (noviembre de 2012), se han localizado un total de 960 artículos publicados durante este período. De ellos, el 70,6% (678 artículos) pertenecen a los años comprendidos entre 2003 y 2012 (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2012). Esto se debe a los retos planteados por la Sociedad del Conocimiento, así como la multitud de cuestiones no resueltas en materia de desigualdad social y educativa. Esta situación evidencia que el principio de igualdad de oportunidades que, rige el Derecho a la Educación, es limitado y poco ambicioso. Y, por tanto, no da respuesta a las exigencias de la equidad educativa que, amparada en el éxito para todos, se entiende como un ideal que debe inspirar las políticas y prácticas pedagógicas de los sistemas educativos modernos. Ahora procede avanzar en el análisis de la equidad no sólo en clave social sino también educativa. La defensa de un enfoque pedagógico sobre la equidad educativa implica alinearse con la idea de que *"es necesario superar el enfoque tradicional, donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso"* (Tedesco, 2011, p. 43).

Además, en el contexto europeo, en los últimos años, las políticas educativas han centrado sus esfuerzos en convertirse en instrumentos eficaces para la mejora de las condiciones de equidad de los sistemas educativos, a partir del Marco de Referencia Europeo de Competencias Básicas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (Unión Europea, 2006). La preocupación política actual reside en mejorar el rendimiento académico de los sistemas educativos, prestando especial atención a los problemas que tienen planteados ante el fracaso y abandono escolar (OCDE, 2012).

Por ello, en este trabajo se ponen en valor una serie de evidencias teóricas y empíricas derivadas de un proceso de revisión de la literatura científica, sobre la equidad educativa como constructo de investigación, en el marco del éxito educativo para todos y en relación a conceptos como la igualdad, calidad y excelencia.

Método

El método escogido ha sido el de revisión analítica (McMillan y Schumacher, 2005), en el sentido de llevar a cabo una revisión y lectura selectiva mediante un análisis crítico.

Tabla 1
Síntesis de las características generales del proceso de revisión analítica

Procedimiento	Fases	Tareas
Analítico-descriptivo	I. Delimitar el tópico para la búsqueda	Identificar y seleccionar las fuentes secundarias, a partir de las cuales poder delimitar el sentido y alcance del tópico: equidad (igualdad, calidad y excelencia)
	II. Fuentes secundarias	Rastrear el tópico desde las fuentes secundarias para localizar las fuentes primarias
	III. Fuentes primarias	Analizar y escoger las fuentes primarias
	IV. Documentos relevantes	Elaborar la propuesta de documentos relevantes para dar respuesta a la aproximación descriptiva y analítica sobre el estado del arte

Fuente: Elaboración propia, 2013, a partir de Mertens (2005).

Del proceso de revisión bibliográfica se han extraído una serie de datos que nos permiten establecer una identificación de las principales evidencias teóricas y empíricas disponibles sobre la equidad en relación a conceptos como la igualdad, la calidad y la excelencia. No obstante este análisis, todo y haberse contemplado una serie de criterios de exhaustividad, credibilidad y sistematización, presenta algunas limitaciones, al no tratarse de un estudio bibliométrico.

Resultados: evidencia teórica y empírica disponible

Equidad educativa en relación con la igualdad

Existe una situación generalizada y normalizada en relación a la igualdad y la equidad: el uso indiscriminado de ambos términos como sinónimos, de forma muy notable en educación. Desde la perspectiva teórica, en torno a la concepción de la equidad educativa, limitada a igualdad de oportunidades, coindice con la tendencia global en la que: *"The basic problems of 'equity' theory are that it employs a one-dimensional concept of fairness and emphasizes only the fairness of distribution, ignoring the fairness of procedure. An alternative to 'equity' theory is based on two justice rules: the distributional and the procedural"* (Espinoza, 2007, p. 349). El contraste con la literatura científica sobre el tema, nos permite mantener que la igualdad de oportunidades no es suficiente para garantizar el éxito educativo, aunque es necesaria para poder hablar de respuesta ajustada a los parámetros de la equidad educativa. La relación que se ha generalizado entre ambos conceptos no facilita un uso acorde con su significado real, haciendo que, en ocasiones, se use de forma indiscriminada ambos conceptos para referirse a una misma cuestión.

Tabla 2
Definición y niveles básicos de igualdad y equidad educativa

Igualdad educativa	**Equidad educativa**
Todo el alumnado es tratado de forma que se le garantiza el acceso a las mismas oportunidades educativas	Un nivel básico común para todos y satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de un trato diferenciado
Igualdad de oportunidades	**Igualdad de resultados**
Mismas oportunidades para participar en actividades educativas, en el acceso a servicios educativos, etc., sin obstáculos que limiten la igualdad	Mismas oportunidades para acceder a un conjunto básico de conocimientos y para profundizar en la formación

Fuente: Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2012, p. 64

Bronfenbrenner (1973), sobre ello señala que la igualdad hace referencia a cantidad, mientras que la equidad se vincula *"to the fairness on social justice of the distribution of education"*. Para Farrell, uno de los principales teóricos sobre la igualdad de oportunidades con implicaciones metodológicas en el desarrollo de un marco de referencia para la investigación de la igualdad en educación, *"also recognizes that these definitions may very well differ depending on individual, subgroup or group perspectives"* (1999, p. 153). Distintos autores insisten en tener presente las similitudes y diferencias entre ambos conceptos (Demeuse, 2004). Para ello, aportan argumentos para comprender la interdependencia entre igualdad y la equidad educativa.

Tabla 3
Evidencia teórica sobre la igualdad y la equidad educativa

Evidencia teórica	Definición
Grados de un mismo proceso	Conceptos interrelacionados, distintos grados de atender necesidades educativas La igualdad como primera equidad
De las mínimas condiciones a las condiciones mínimas	Igualdad no es suficiente para crear condiciones pedagógicas mínimas para un proceso educativo de éxito para todos
De la aspiración resuelta al ideal deseado	Igualdad educativa aspiración resuelta una vez que todos tienen acceso a los mismos servicios educativos y con los mismos recursos Equidad es un ideal basado en criterios de justicia social e inclusión, al introducir la diferencia como principio de igualdad

En definitiva, lo que hemos tratado de destacar en la relación entre igualdad y equidad es que el objetivo que se debe perseguir para que el proceso educativo sea de éxito no es el de eliminar las diferencias entre los individuos. Antes al contrario, se trata de tener en cuenta que:

a) Todos deben alcanzar niveles mínimos de desarrollo competencial, esto es fundamental para su desarrollo personal y profesional.

b) Hay que promover que todos alcancen el máximo desarrollo competencial en función de sus capacidades, habilidades, actitudes y destrezas, pero sobre la base del mínimo.

Equidad educativa en relación con la calidad

Una revisión de la producción científica en revistas recogidas en la base de datos ISOC-Sumarios de Educación del CSIC, nos aporta la siguiente información: de los 105 artículos recogidos en la base de datos del Sumarios ISOC-Educación, el 13, 3% tratan sobre la equidad y calidad educativa. Los años comprendidos entre 1999 y 2001 son los que presentan un mayor número de publicaciones seguidas, concretamente, el 42,9% del total.

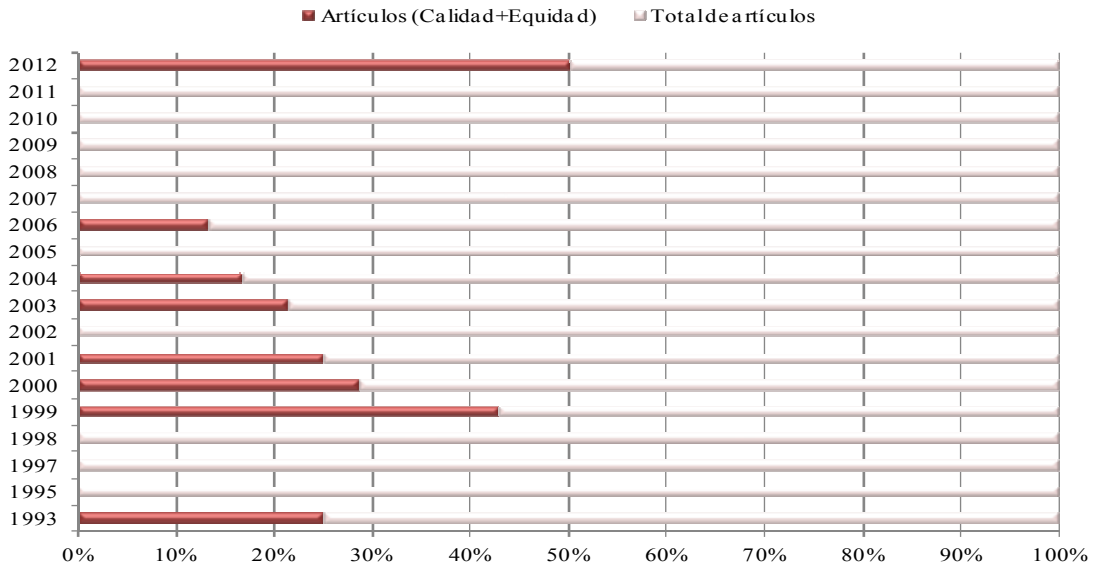


Gráfico 1. Artículos científicos sobre los tópicos de equidad y calidad recogidos en ISOC-Educación, 1993/2012 (%)
Nota: criterio de identificación y selección ha sido que el tópico equidad y calidad aparecieran en el título del artículo.
Fuente: http://bddoc.csic.es

Murillo (2004) nos advierte que en la base de la atención prestada a la calidad y equidad educativa se encuentra la siguiente cuestión: "*¿puede darse calidad sin equidad en educación?"* Una breve revisión de algunas de las principales publicaciones sobre esta cuestión nos alerta de que "… *sin equidad no puede darse calidad, y no hay equidad sin calidad, de tal forma que pueden considerarse como dos ideas inseparables"* (Murillo, Cerdán y Grañeras, 1999, p. 92). Y, según uno de los últimos informes de la OCDE "*the evidence is conclusive: equity in Education pays off. The highest performing education systems across OECD countries are those that combine high quality and equity"* (2012, p. 14). Esta posición no es compartida por toda la comunidad científica. Existen voces discordantes en torno al sentido y función de la relación entre calidad y equidad educativa (Tiana, 2006a). Autores como Welch (2000), desde la equidad formal o igualdad de oportunidades, sugiere la existencia de contradicciones entre ambos conceptos que hace muy complicado trabajarlos de forma conjunta. Posiciones más críticas, nos advierten del uso interesado y distorsionado de la calidad de la educación que *"conlleva una alta dosis de ambigüedad, lo que ha facilitado su rápida adopción por los distintos agentes sociales, pues cada uno la llena con su propio contenido e intenta orientarla hacia sus particulares objetivos"* (Álvarez-Tostado, 1989, p. 3, citado por Tiana, 2006a, p. 56).

Así pues, de la revisión empírica y conceptual realizada, se pueden extraer tres ideas:

a) La eficacia y la eficiencia son dos dimensiones esenciales de la calidad educativa, con un peso inexistente o menor de la equidad educativa, que junto con la satisfacción de necesidades y expectativas de los usuarios (Tiana, 2006b), configura la dimensionalidad de muchas propuestas sobre calidad educativa.

b) La equidad es considerada como un elemento más en los modelos sistémicos de calidad, salvo algunas excepciones en las que se convierte en el eje articulador del resto de dimensiones.

c) Cuando se hace referencia a equidad en el marco de un modelo o propuesta sobre calidad educativa se vincula con distribución de los recursos y/o de las oportunidades de aprendizaje, pero no es frecuente identificar modelos de calidad educativa que incorporen la equidad de resultados más allá del rendimiento académico.

En todo ello ha tenido mucho que ver la influencia de las investigaciones del campo de la economía y sociología de la educación centrada en el desarrollo del capital humano, y por tanto, en una concepción de la educación como proceso productivo. Y, toda la investigación desarrollada en el paraguas del movimiento de escuelas eficaces (Murillo, 2005).

Equidad educativa en relación con la excelencia

Según Kritc (1991), la equidad y la excelencia han estado tradicionalmente consideradas como dos estados del proceso educativo opuestos. Esto se debe, en parte, a la concepción del alumnado y a los modelos organizativos desplegados por las escuelas en el tratamiento de la diversidad educativa. La tendencia general ha sido que *"els sistemes educatius tendeixen a generar formes d'educació especial com a un mitjà per afrontar-se a aquells estudiants les característiques dels quals dificulten el seu ensenyament a l'escola i a l'aula ordinàries"* (Dyson, 2001, p. 91). Con el informe de Barber y Moushred (2007), se destaca que los mejores sistemas educativos, en relación su éxito que son capaces de conseguir se debe, principalmente, a sus procesos de selección del profesorado, es decir la calidad del profesorado; a que proporcionan los recursos necesarios o la mejora de la enseñanza en el aula; y, a que son capaces de ofrecer la mejor educación a todos el alumnado.

Una de las preocupaciones de la investigación educativa será la de identificar los factores caracterizadores de la excelencia entendida como educación de alta calidad. La evidencia disponible informa de la existencia de cuatro aspectos esenciales en la relación entre la excelencia y la equidad, a saber:

a) Educación basada en el principio de individualización, de modo que se de respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado desde su singularidad.

b) La excelencia equivale a promover el éxito educativo del alumnado, donde el rendimiento académico es esencial.

c) La excelencia es posible si se conjugan una serie de factores o elementos vinculados con la organización escolar, el profesorado, implicación de la familia, etc. y se tienen en cuenta los recursos de proximidad del entorno.

d) La consecución de más equidad y mejor excelencia para por cambiar la organización escolar.

Una propuesta de equidad educativa como constructo de investigación

La equidad educativa puede ser definida como el estado que caracteriza al proceso educativo y en el que intervienen una serie de estructuras internas y/o externas, como los

sistemas de orientación y apoyo educativo, que promueven y generan condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas al éxito educativo para todos. De ese modo, la equidad educativa es un estado del proceso educativo en el que deben confluir tres aspectos:

- Que se genere igualdad entre los alumnos atendiendo a sus necesidades financieras, sociales y culturales, de acuerdo al logro de unos saberes mínimos comunes.

- Que se genere equidad en las medidas destinadas al alumnado para la obtención de los mismos resultados, atendiendo a sus necesidades financieras, sociales y culturales que influyan en el logro académico.

- Que se genere equidad para la igualdad de potenciales, en el sentido, de que el alumno desarrolle al máximo sus posibilidades de aprendizaje.

Tabla 4
Constructo de equidad educativa: definición y dimensiones

Equidad educativa (estado del proceso educativo)
Un nivel básico común para todos y satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de un trato diferenciado
Dimensiones
Equidad de acceso: Todos pueden acceder al sistema educativo **Equidad de oferta:** Todos pueden acceder a las mismas oportunidades educativas, ajustando el nivel al ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna **Equidad de proceso:** Promoción y generan de condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas al éxito educativo para todos, garantizado la supervivencia durante la trayectoria de vida escolar de todo alumnado **Equidad de resultados:** Todos pueden alcanzar llegan a la misma meta (competencias básicas) sin que variables como ser mujer, pobre, etc., correlacionen positivamente

Fuente: Elaboración propia, basado en las aportaciones de Marchesi y Martín (1998), Demeuse y Baye (2007), Sánchez Santamaría y Manzanares Moya (2012)

Discusión

La necesidad social, política y educativa por hacer real una educación amparada en los principios de la equidad, que superen la igualdad de oportunidades y contemplen las implicaciones de las evidencias derivadas de la calidad y excelencia educativa (Demeuse y Baye, 2007), cobra mayor relevancia en un momento en el que la emergencia del enfoque de capacidades nos exige avanzar en la creación de condiciones de aprendizaje para todos. Del mismo modo, se brinda el reto de adecuar los procesos educativos para que garanticen a todos los alumnos el máximo desarrollo sus capacidades. Todo ello en el marco del principio de aprendizaje a lo largo de la vida, de tal modo, que cualquier alumno esté en disposición de poder aspirar a ser aquello que se ha propuesto, en términos de vida digna y con las garantías del derecho a la educación más allá del acceso a la misma, entendiendo que los valores de ciudadanía deben ser compartidos y desarrollados en-por-para todos (Sánchez Santamaría y Manzanares, 2012).

Esta situación tiene implicaciones sobre el desarrollo metodológico de la investigación en relación a la equidad educativa. En la actualidad todavía asistimos a una situación en que se ponen de relieve las limitaciones de los actuales desarrollos metodológicos para dar una respuesta ajustada a las exigencias generadas por la equidad educativa, donde entre otros aspectos sobresale un énfasis en la equidad de acceso y de resultados, obviando la de proceso (Espinoza, 2007). Por ello, consideramos necesario avanzar en la equidad educativa vinculada al proceso, ya que constituye un elemento esencial para la comprensión y explicación sobre cómo la equidad educativa revierte en el éxito educativo de todos. Desde un enfoque pedagógico centrado en el proceso educativo, debemos ser más ambiciosos si se quiere dar cobertura real a las exigencias de la equidad educativa de garantizar el éxito educativo para todos. Es decir, la equidad deliberada en la intención de dar respuesta a las situaciones de desigualdad educativa que se generan en la escuela (Sánchez Santamaría, 2011).

Referencias

Barber, M. y Moushred, N. (2007). *Informe Mckynsey*. Fuente: http://www.mckinsey.com

Bronfenbrenner, M. (*1973*). Equality and *equity*. *Annals, 409*, 9-23.

Demeuse, M. (2004). A set of equity indicators of the European Education Systems. A synthesis. En L. Moreno Herrera y G. Francia (Eds.), *Educational policies. Implications for equity, equality and equivalence.* Örebro (Sweden): Örebro University, Reports from the Department of Education.

Demeuse, M., y Baye, A. (2007). Measuring and comparing the equity of education systems in Europe. En N.C. Soguel y P. Jaccard (Eds.), *Gouvernance and performance of education systems* (pp. 85-106). Dordrecht (NL): Springer.

Dyson, A. (1999). L'equitat com al camí a l'excel.lència? Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *5*, 91-106.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity/equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, *49*(4), 343-363.

Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R. F. Arnove y C. A. Torres (Eds.), *Comparative education.* (pp. 149-177). Lanham, MA: Roman & Littlefield Publishers, Inc.

Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª edición). Madrid: Pearson-Addison Wesley.

Merters, D.M. (2005). *Research and evaluation in Educational and Psychology* (2ª edición). Thousand-Oaks, CA: SAGE.

Murillo, F.J., Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación, 319*, 91-113.

Murillo, F.J. (2004). Equidad en educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2* (1). Fuente: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Editorial.htm

Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

OCDE (2012). *Equity and quality in education - Supporting disadvantaged students and schools.* Fuente: http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista de Docencia e Investigación, 21*, 203-226.

Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares Moya (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Madrid: Wolters Kluwer.

Skrtic, T.M. (1991) The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review,* 61(2), 148-206.

Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(1), 31-47.

Tiana, A. (2006a). Evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *IDEA- Castilla La Mancha*, 54-69.

Tiana, A. (2006b). Calidad, equidad e integración educativa. En M.A. Sancho y M. De Esteban (Coords.), *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos. Buenas prácticas internacionales* (pp. 255-276). Madrid: Comunidad de Madrid.

Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* Fuente: http://eur-lex.europa.eu

Welch, A. (ed.) (2000). *Quality and equality in third world education*. New York: Garland.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA PARA LA ELABORACIÓN DE UN MAPA DE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Inés Gil-Jaurena, UNED
Sergio López-Ronda, UNED
Email contacto: inesgj@edu.uned.es

Resumen

El proyecto de investigación "Espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa" (ref.: 2012V/PUNED/0005) tiene como objetivo último es la generación de propuestas de carácter educativo en torno a la participación, derivadas del trabajo realizado a lo largo del proyecto y contando con la participación de los agentes e informantes durante el estudio, de tal modo que los procesos y resultados sean significativos desde la perspectiva de los implicados. Presentamos un avance del proyecto, que se encuentra en la fase de revisión conceptual y elaboración del mapa de espacios de participación en la Comunidad de Madrid. El proceso de mapeo se ha planteado de forma participativa desde el comienzo, de modo que agentes vinculados a espacios de participación colaboran en la conceptualización, el diseño de los instrumentos de recogida de información y la propia construcción de las cartografías.

Descriptores: *investigación educativa; investigación participativa; participación ciudadana; cartografía social.*

Abstract

The research project "Citizen participation scenarios: analysis and proposals from an educational perspective" (ref.: 2012V/PUNED/0005) has, as a final goal, the generation of educational proposals regarding participation, derived from the work done throughout the project and with the participation of agents and informants during the study, so that the processes and results become meaningful from the perspective of those involved. We present the progress of the project, which is in the conceptual review stage and the mapping of participation scenarios in the Community of Madrid. The mapping process has been proposed as participatory from the beginning, so that agents linked to the scenarios collaborate in the conceptualization, design of data collection instruments and the actual construction of the maps.

Keywords: *educational research; participatory research; citizen participation; social cartography.*

Introducción

En sociedades democráticas, la participación se considera un elemento fundamental para garantizar la cohesión social y la legitimidad política. Además de como un medio o

estrategia, la participación ciudadana se presenta como un prerrequisito y una finalidad en los procesos sociales concebidos desde planteamientos democráticos.

El eje del proyecto "Espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa" (ref.: 2012V/PUNED/0005), financiado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, tiene como finalidad la generación de propuestas de carácter educativo para el fomento de la participación. Más allá de caracterizar el propio significado de la ciudadanía activa y la interrelación entre este concepto y el de participación, se busca el análisis de espacios de participación que enmarcan la reflexión y la acción propias del ejercicio de la ciudadanía activa, y en los cuales se aprende y se desarrolla la participación. Consiste, por tanto, en analizar los espacios de participación ciudadana desde una perspectiva educativa, indagando acerca del potencial pedagógico y la capacidad de empoderamiento de la ciudadanía presente en estos espacios.

Carole Pateman (1970) indicaba que la justificación de los procesos de participación democrática radica en su dimensión educativa, aunque también evidenció que la mayoría de esos aportes educativos seguían siendo desconocidos. Afortunadamente en las últimas décadas se han llevado adelante investigaciones que confirman los aprendizajes que tienen lugar como consecuencia de una participación activa, y examinan el impacto de estos espacios en la construcción de ciudadanía (Úcar, 2006; Gil Jaurena *et al*., 2011; Mata y Ballesteros, 2011). Esta literatura, que incluye estudios realizados en contextos internacionales, confirma que la participación es una gran fuente de aprendizaje ciudadano, especialmente para el desarrollo de habilidades deliberativas, actitudes democráticas y eficacia política (Abers, 2000; Moll y Fischer, 2000; Pontual, 2004). Sin embargo, los crecientes y acelerados cambios que están sucediéndose en las sociedades actuales, como el desarrollo de nuevas tecnologías, han conformado una realidad más compleja de nuevos espacios de participación que es necesario analizar desde un enfoque educativo.

En este marco, los objetivos que se persiguen con el proyecto son los siguientes:

1. Revisar el concepto de participación ciudadana y conceptos afines.

2. Identificar espacios de participación ciudadana.

3. Describir y analizar espacios de participación ciudadana seleccionados y estudiar las interrelaciones entre ellos.

4. Proponer estrategias educativas relacionadas con la participación ciudadana.

El proyecto plantea la generación de propuestas educativas en torno a la participación, derivadas del trabajo realizado a lo largo del proyecto y contando con la colaboración de los propios participantes. Para ello se partirá de la identificación, descripción y análisis de los diferentes espacios de participación ciudadana que enmarcan la reflexión y las acciones propias del ejercicio de la ciudadanía, y en los cuales se aprende y se desarrolla la participación.

Este texto versa sobre la realización de un mapa de espacios de participación en la Comunidad de Madrid, que nos servirá para identificar experiencias y conocer las diferentes realidades que existen en torno a la participación. La elaboración de la cartografía se entiende como un paso previo necesario para obtener una panorámica de los espacios existentes y profundizar,

realizando trabajo de campo, en el análisis de algunos de ellos.

Método

Un eje transversal del proyecto es la metodología participativa que pretende desarrollar, convirtiendo a los y las participantes en parte activa del proceso y propiciando la creación de un grupo de trabajo no (solo) académico que participe en la producción de conocimiento, programación de acciones y elaboración de conclusiones.

En la línea indicada, para la identificación y análisis de espacios de participación en la Comunidad de Madrid hemos comenzado la colaboración con otros grupos y personas interesadas en el tema, como el *Vivero de Iniciativas Ciudadanas (VIC)*, *Paisaje Transversal* o *Todo por la Praxis*. Se ha conformado un grupo de trabajo, MAPPE, integrado por estos agentes y el grupo de investigación de la UNED, y se ha planteado el procedimiento que se describe a continuación.

Procedimiento

Reflexión inicial

La primera tarea a abordar en el grupo de trabajo ha sido la reflexión sobre qué íbamos a hacer para dar respuestas a las preguntas de para qué y para quiénes vamos a realizar la investigación. Este ejercicio de auto-reflexión del grupo ha consistido en la identificación de cuáles eran nuestras posturas de partida (ideológicas, culturales y conceptuales), nuestras motivaciones e intereses como grupo, los elementos relevantes para el proyecto y qué carácter procedimental debería tener el proceso.

Elaboración de una propuesta de información significativa a recoger por el propio grupo de investigación

Teniendo en cuenta que el producto esperado de esta colaboración es la elaboración de un mapa no estrictamente geográfico donde se localicen los espacios, sino que se trata de un mapa más complejo con información detallada sobre cada uno, la siguiente tarea ha sido diseñar una propuesta de lo que, como grupo de investigación, considerábamos información significativa a recoger para la configuración del mapa. No se trata de predefinir o dirigir, sino de introducir nuestros propios intereses en el debate para ser discutidos y tenidos en cuenta en el diseño de la metodología. Se ha explicitado que nuestros intereses van más allá de la temática, número de participantes, localización geográfica u otro tipo de información básica descriptiva de los espacios. Nuestros intereses giran en torno a recoger información más minuciosa, que permita un conocimiento más profundo de cada uno de los espacios detectados, como la organización interna, los vínculos con otros espacios, tipo de relaciones entre los miembros, etc.

En el momento en que se escribe este texto, nos encontramos en esta fase del procedimiento.

Contacto con espacios de participación y expertos de ámbito académico y experiencial para concertar talleres con metodologías participativas

Una vez identificadas las posturas de partida sobre qué entendemos por espacio de

participación, iniciativa ciudadana, etc., seleccionamos una muestra de espacios y expertos con quienes contrastar tanto nuestra propuesta de informaciones relevantes como la metodología de recogida de información.

Período de deliberación (talleres participativos)

Durante el desarrollo de los talleres con expertos y con las personas que participan en varios espacios, mediante técnicas participativas concretas, dialogamos, discutimos y deliberamos sobre los aspectos relevantes y la información significativa que pensamos ha de incluir el mapa de espacios de participación. Asimismo, otro de los objetivos es tomar una decisión compartida sobre qué instrumentos utilizar y cómo abordar la recogida de información de cada espacio según la idiosincrasia de cada uno.

Reflexionar, organizar y sistematizar la información surgida de los talleres

Una vez generado ese conocimiento colectivo, el grupo de investigación ha de recoger la información y organizarla para poder ser devuelta a las personas participantes.

Devolución a las personas participantes para formular y validación de los aspectos metodológicos y de información/ contenido

Con esta etapa se espera decidir de forma conjunta acerca de la información relevante a recoger y de las técnicas a utilizar, de modo que se garantice la obtención de la información y que ésta resulte útil y significativa tanto para los fines de la investigación como a los propios espacios de participación.

Elaboración de instrumento/s de recogida de información

Si bien no es posible anticipar qué técnicas e instrumentos serán los utilizados, se prevé que se combinen técnicas de interrogación (ya sean entrevistas o cuestionarios) y de observación. Asimismo se prevé la recogida de información a través de medios tecnológicos y la auto-localización de los espacios en mapas virtuales, aportando determinada información descriptiva. Se realizará una aplicación piloto de los instrumentos.

Recogida y análisis de información

De acuerdo a las características de la información recopilada (demográfica, cualitativa, audiovisual, etc.) se realizarán los análisis pertinentes.

Elaboración de mapa de espacios de participación

El procedimiento seguido conduce a la elaboración del mapa, cuyo formato final no está definido al surgir del propio proceso participativo.

Resultados

El mapa de espacios de participación, aunque tiene valor tanto por la información que ofrece como por el aspecto metodológico de generación de conocimiento colectivo que implica su realización, no se trata de un fin en sí mismo en este proyecto; se concibe como una herramienta para la elección de espacios de participación donde realizar el trabajo de

campo y dar continuidad a las siguientes fases de la investigación. El resultado previsto en esta etapa del proyecto es la elaboración de un banco de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que pueda resultar útil a los diferentes actores, iniciativas y espacios de participación en la búsqueda de relaciones y sinergias que reviertan en la consolidación y refuerzo de procesos sociales democráticos.

El formato final del producto principal, el mapa, no está preestablecido de antemano, sino que se configurará a partir del proceso participativo descrito anteriormente. Se prevé, en cualquier caso, que exista una versión web del mapa de geolocalización de los diferentes espacios, que ofrezca información enriquecida sobre los mismos.

Ahondando en la posible utilidad del mapa para los propios actores, iniciativas y espacios mapeados, se promoverá que la información, consulta, contribución al mapa sean lo más abiertas y públicas posible.

Discusión

Destacamos a continuación los aspectos que, en el proceso colaborativo seguido hasta el momento, han resultado especialmente interesantes y enriquecedores para el proyecto y para sus posibles implicaciones educativas.

- El trabajo colaborativo con otros grupos para la elaboración del mapa aporta una amplia riqueza de perspectivas, integrándolas en un único grupo de trabajo de personas con intereses y perfiles profesionales diferentes, pero que construyen un espacio interdisciplinar que contribuye a la comprensión y afrontamiento dialógico del proceso investigador desde un primer momento. Este espacio de reflexión y diálogo donde se comparten conocimientos y posturas se convierte en una de las aportaciones principales del proyecto.

- En relación con el aspecto metodológico, se manifiesta que la diversidad de espacios y experiencias a analizar requiere de aproximaciones diferentes, triangulación de técnicas e instrumentos de recogida de datos y combinación de la recogida de información vía internet y por medios más tradicionales, para incluir realidades más amplias.

- En cuanto al contenido e información a recabar acerca de los espacios de participación, se precisa considerar nuestros intereses como grupo de investigación y aquellos que puedan interesar y resultar útiles a las personas y grupos a quienes se dirige el mapa; intereses que pueden ser convergentes o no. La búsqueda de una significación común de la información a recoger resulta un elemento fundamental en el proceso de estudio planteado. Ello incluye la necesidad de adecuar el lenguaje utilizado en las diferentes fases del proceso para compartir un código común.

- El mapa de espacios de participación, por sus propias características al reflejar una realidad dinámica, no se trata de un producto cerrado, sino que se ha concebido como un proceso abierto de elaboración y re-elaboración de conocimiento que se acerca a la realidad de una manera asincrónica. La limitación que supone la velocidad de cambio de la sociedad y el dinamismo, por ende, de los espacios, iniciativas y grupos de participación, impide que la elaboración de un mapa tenga validez permanente, puesto que delimita una realidad situada. Para compensar esta dificultad, la metodología

participativa utilizada y el carácter público y abierto del mapa se proponen como elementos que puedan facilitar el seguimiento y revisión continua de la propia cartografía con la implicación de los agentes, iniciativas y espacios de participación.

Referencias

Abers, R. (2000). *Inventing Local Democracy: Grassroots Politics in Brazil*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers.

Gil Jaurena, I.; Aguado, T.; Mata, P.; Ballesteros, B. (2011). Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa. *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural,* Zaragoza (España), 26-28 octubre 2011.

Gil Jaurena, I. (2012). Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte (Coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social*. Valencia: Nau llibres. Pp. 223-230.

Hernández Sánchez, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad, *Revista Educaçao e Politicas em Debate*, *1*(1), 146- Disponible en: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17376

Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social, *Revista Quaderns Digitals*, *69*.

Moll, J. y Fischner, N. B. (2000). *Pedagogias nos tempos do orcamento participativo en Porto Alegre: possiveis implicacoes educativas na ampliacao da esfera publica.* Manuscrito no publicado.

Pateman, C. (1970). *Participation & Democratic Theory*. New York: Cambridge University Press.

Pontual, P. (2004). Construyendo una pedagogía de gestión democrática: El Presupuesto Participativo como "escuela de ciudadanía". *Revista La Era Urbana*. Edición especial Presupuestos Participativos, marzo 2004, 60-61.

Schugurensky, D. (2002). Transformative learning and transformative politics: The pedagogical dimension of participatory democracy. En E. O'Sullivan, A. Morrell & M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*, (pp. 59-76). New York: Palgrave.

Úcar, X. (2006). Investigación participativa sobre espacios públicos y educación cívica, *Revista Iberoamericana de Educación (edición digital)*, *39*(4). Disponible en: http://www.rieoei.org/experiencias132.htm

RESILIENCIA Y ÉXITO ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA DE PROCEDENCIA EXTRANJERA

Ma. Inés Massot Lafó, Universidad de Barcelona
Jaume del Campo Sorribas, Universidad de Barcelona
Ma. Pau Sandín Esteban, Universidad de Barcelona
Angelina Sánchez Martí, Universidad de Barcelona
Email contacto: imassot@ub.edu

Resumen

En la presente comunicación presentamos los resultados cualitativos de un proyecto de investigación titulado "Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de secundaria de procedencia extranjera". El proyecto aborda y caracteriza, desde el enfoque de la resiliencia, cómo el alumnado migrante se enfrenta a una etapa de alto riesgo de abandono escolar, la Educación Secundaria obligatoria (ESO), y el momento de transición académica hacia la Post-obligatoria (PO). La propuesta incorpora el reto de analizar y valorar los mecanismos resilientes desplegados por el alumnado migrante que pueden dar luz a conseguir que procesos, a priori, calificados como problemáticos o dificultosos para estos grupos, debido a su situación de mayor vulnerabilidad, sean una red protectora que favorezca trayectorias de éxito escolar.

Descriptores: *Resiliencia, Alumnado migrante, Transición académica y Éxito escolar.*

Abstract

In this paper we present the qualitative results of a research project entitled "Resilience and academic success in secondary school students of foreign origin". The project addresses and characterized, from the approach of resilience, such as migrant students stage faces a high risk of dropping out, Compulsory Secondary Education (ESO) and the academic transition moment to the Post-compulsory (PO). The proposal incorporates the challenge of analyzing and evaluating resilient mechanisms deployed by migrant students that can give light to get processes a priori classified as problematic or difficult for these groups because of their more vulnerable than a protective network that favors trajectories of academic success.

Keywords: *Resilience, Migrant students, Academic and school success transition.*

Introducción

El presente estudio describe, analiza y caracteriza, desde el enfoque de la resiliencia, cómo el alumnado migrante se enfrenta a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y, específicamente, al momento de transición académica hacia la Enseñanza Postobligatoria considerada de alto riesgo de abandono. El aporte más significativo de esta investigación es la perspectiva positiva o de centrar la investigación en los indicadores de éxito de esta

población, en contraposición al focus de fracaso que ha imperado en la visión sobre esta temática. Por tal motivo nos centramos en identificar y evaluar los mecanismos resilientes que pueden clarificar, explicar y comprender cómo procesos, a priori cualificados como problemáticos o dificultosos para esta población que vive en una situación de mayor vulnerabilidad social y académica, se transforman en una red protectora que favorece trayectoria de éxito escolar.

El concepto de resiliencia puede ser interpretado a través de diferentes marcos conceptuales que lo sitúan más en el ámbito personal o social. Así, podemos encontrar definiciones que expresan la resiliencia como habilidad o capacidad individual basada en un conjunto de características personales, y otros que lo explican como un proceso. Incluso, existe una tercera acepción, más reciente, que divisa la resiliencia como fuerza presente en todo. Sin embargo, todas ellas destacan el papel de la resiliencia para superar adversidades. La literatura científica ha tratado este concepto desde diferentes perspectivas existiendo, también, una cierta unanimidad en relación a que supone una "competencia efectiva de afrontamiento" como respuesta a una situación de riesgo o adversidad (Kaplan, 1999; Masten, 2001; Luthar, 2003; Fergus y Zimmerman, 2005).

La perspectiva de la resiliencia resulta básica para incidir en la continuidad del alumnado de procedencia extranjera en el sistema educativo, tal y como lo indican Alva (1991), McMillan y Reed (1993), Wang, Haertel y Walberg (1998), Wayman (2002), Figuera *et al.* (2008)[9]. En el ámbito más específico de las transiciones educativas, el paso de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria constituye un tema esencial de análisis ya que son numerosos los estudios nacionales e internacionales que ponen de manifiesto que es una etapa de riesgo para la población migrante (OECD, 2011; OECD-PISA, 2009; Serra y Palaudàrias, 2010; Nusche, 2009). Este hecho, conjugado con los objetivos de la política educativa europea que sitúa el éxito del sistema en la casi universalización de la Educación Secundaria Postobligatoria, pone en evidencia la necesidad de realizar más estudios en esta línea[10].

La investigación que presentamos busca profundizar en la transición de riesgo ESO-PO a partir de historias de éxito del alumnado de procedencia extranjera y, para hacerlo, se apoya en el enfoque de la resiliencia como constructo teórico. La hipótesis de trabajo radica en que "el alumnado de procedencia extranjera que supera la transición de riesgo ESO-PO y que consigue finalizar los estudios post – con la posibilidad después de cursar estudios superiores – presenta unas características específicas de resiliencia, conjugando ciertas capacidades individuales y apoyos socioeducativos del entorno. Concretamente, la pretensión del estudio gira en torno a averiguar cuáles han sido los factores protectores (individuales, familiares, escolares y comunitarios) que han incidido en la trayectoria académica de los alumnos, cómo han interaccionado y en qué medida, han podido influir en el desarrollo de su nivel de resiliencia para afrontar una etapa de alto riesgo de abandono escolar como es la secundaria. A partir de este planteamiento, algunas de las preguntas que han guiado la investigación son las siguientes: ¿Cuáles son los factores protectores que han podido incidir

[9] Tal y como se extrae del estudio realizado por el grupo de investigación TRALS (Transiciones Académicas y laborales) "*El éxito en las trayectorias formativas obligatorias y postobligatorias en contextos multiculturales*". Financiado dentro de la convocatoria AMIGO-2005.Secretaría para la inmigración y la Dirección General de Investigación de la Generalidad de Catalunya.

[10] En el ámbito nacional las investigaciones son escasas en comparacin con el contexto internacional, especialmente el norteamericano donde ha convertido en un área de estudio destacada (Flowers, 2004; Cabrera *et al*., 2005).

en las trayectorias de éxito de estos estudiantes? ¿Se trata de los mismos factores protectores en todos los grupos culturales? ¿Qué resortes resilientes han activado? ¿Han desarrollado determinadas capacidades específicas para compensar los factores de riesgo que han vivido en su etapa formativa? ¿Cuáles? ¿Cómo interactúan? ¿En qué medida los programas y acciones educativas son promotores de trayectorias de éxito desde esta perspectiva?

Método

En base a los objetivos anteriormente descritos, el trabajo de investigación presenta un diseño transversal estructurado en cinco fases, combinando estrategias de recogida de datos cualitativos y cuantitativos.

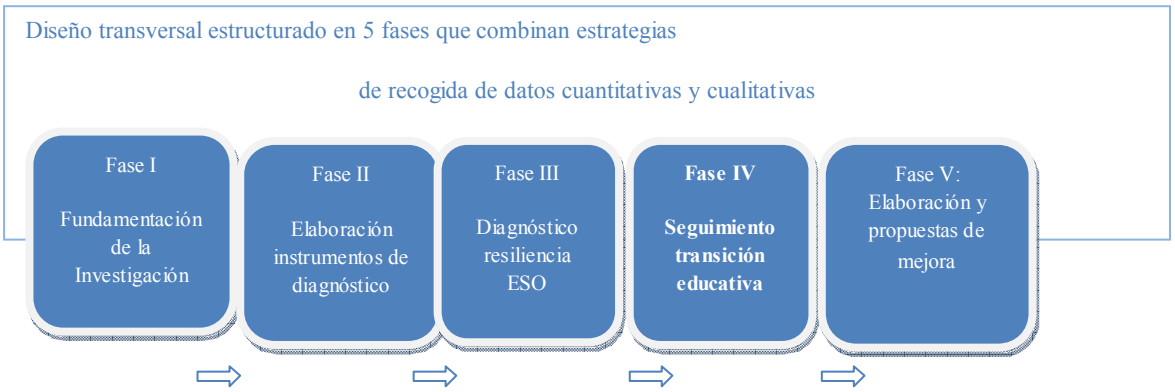


Figura 1. Fases de la investigación

En esta comunicación nos centraremos en la cuarta fase de la investigación, cuyo objetivo se ha centrado en el "Seguimiento de la transición educativa a la educación postobligatoria del alumnado de origen extranjero". El instrumento de recogida de información de esta fase ha sido la entrevista, la cual se ha pasado a estudiantes que aseguraban su permanencia y continuidad en el sistema educativo como a aquellos que por diferentes motivos no continuaron la escolarización postobligatoria. Las entrevistas tenían como objetivo profundizar en cómo los adolescentes interpretan y desarrollan estrategias de acción para abordar y/o superar las adversidades. Estas entrevistas semiestructuradas se hicieron de manera individual y permitieron un acercamiento más personal, detallado y vivencial en las percepciones y experiencias del alumnado. Se llevaron a cabo 14 entrevistas, tanto a alumnos que habían promocionado bien accediendo a bachillerato o bien a ciclos formativos, como a alumnos que repetían 4º de ESO. Las dimensiones de estas entrevistas son cinco (proceso migratorio, eventos vitales, redes, continuidad ESO-PO y orientación al futuro) tal y como se especifica en la siguiente Tabla:

Tabla 1
Dimensiones de la entrevista

DIMENSIONES DE LA ENTREVISTA	
Descripción del proceso migratorio	Inicio de la entrevista Me gustaría conocer un poco más cómo ha sido tu experiencia de vida (y de tu familia) aquí en Cataluña: Veo que naciste aquí... / Llegaste a ... / tienes o no hermanos y hermanas .. . / Que motivó el hecho de venir? ...
Acontecimientos vitales	Percepción de situaciones adversas en la migración Resolución de la situación conflictiva Aprendizaje, crecimiento, transformación
Soporte	Apoyo social: fuentes y funcionalidad Modelos de éxito Tutores de resiliencia del ámbito educativo
Continuidad ESO-POST	Descripción Percepción de situaciones adversas en la escolarización Superación de dificultades educativas Motivos de persistencia académica Percepción de logro
Orientación al futuro	Expectativa académicas y profesionales Pensar en el futuro Valor atribuído a los estudios

Resultados

El análisis de los resultados lo haremos a partir de los objetivos de las entrevistas. Respecto al proceso migratorio, la investigación y la literatura sobre el tema ponen de manifiesto que el proceso migratorio es un *proceso traumático* (Massot, 2003:48) que afecta específicamente a la identidad. Las personas que emigran sufren situaciones complejas de resolver: la pérdida de roles vitales (nietos, sobrinos, amigos, etc.). En el caso específico de la muestra, muchos de los jóvenes han emigrado después que sus padres, es decir, que este proceso conlleva la reconstrucción del vínculo filial. En las entrevistas analizadas los jóvenes manifiestan pérdidas o separaciones difíciles, en las que han de demostrar una gran capacidad de resiliencia para afrontarlas positivamente. Así, los jóvenes expresan que la emigración es negativa porque conlleva la separación de la familia y de las amistades del país de origen: *De negativo la emigración hace que tengas que cambiar las amistades y dejar mi familia allí. (E2).*

Otro elemento traumático con que se enfrentan los jóvenes es la llamada *migración escalonada* que conlleva que los hijos permanezcan en el lugar de origen al cuidado de familiares. Esta situación hace que el proceso migratorio de los hijos esté impregnado del dolor de la separación de los familiares que, hasta ese momento, les han criado. Por otra parte, el reencuentro con los padres suele ser complejo ya que han vivido separados una larga temporada y esto produce un proceso de reacomodación y el establecimiento de nuevas pautas de convivencia, tanto en el núcleo familiar como en el entorno social: *Sí fue difícil estar separado de mi padre, nos hacía visitas, iba a Bolivia, pero siempre ha habido un alejamiento y aquí por suerte he podido recuperarlo (E12).* Asimismo, se observa, en un 50% de los casos, que los padres se han separado y, de estas separaciones, el 40% de las madres han vuelto a formar pareja: *Mi madre tiene una nueva pareja, es un señor boliviano. Yo lo llamo padre, se llama Ronald, está conmigo desde el 2004 (E5).* En todos los casos las nuevas parejas de las madres son aceptadas por los hijos y las describen postivimaente: los tratan bien, los ayudan y estimulan en los estudios. El proceso migratorio lleva aparejado la reorganización del grupo familiar tanto en el país de acogida como en el de origen: *Nos quedamos con mi abuela (E3).*

En relación a los acontecimientos vitales, hemos analizado esta dimensión a partir de cinco aspectos fundamentales. En primer lugar, la percepción de situaciones adversas, especiamente vinculadas al proceso migratorio. Uno de los principales problemas que perciben en el marco del proceso migratorio es el modelo de integración cultural. Una amplia mayoría considera que la única forma viable de afrontar satisfactoriamente esta nueva situación es la integración; entendiendo que integrarse pasa principalmente por aprender catalán y por tener amigos de diversas procedencias, fundamentalmente diferentes en su propio país de origen. El grado de dificultad de este proceso de adaptación varía en función del grado de proximidad y similitud de la cultura de origen con respecto a la cultura de acogida. Es por ello que perciben como un proceso de adaptación más complejo el que hace un alumno procedente de Pakistán o China, que no el que hace un estudiante latinoamericano. *Estábamos en clase una vez y vino una compañera nueva que era de China, e intentábamos hablarle y se ponía roja. No se integró nada (E6).*

Otras situaciones adversas que perciben los estudiantes inmigrantes, a la hora de desarrollar sus trayectorias escolares en el sistema educativo de acogida es el desajuste entre el nivel de estudios solicitado por el sistema y el nivel que poseen (procedente del proceso de escolarización a su país de origen). En segundo lugar, señalan la dificultad en la resolución de una situación conflictiva. Entre las entrevistas realizadas, se aprecia que aquellos jóvenes que desarrollan procesos resilientes tienden a superar la situación conflictiva ante la que se encuentran, definiendo y llevando a cabo estrategias de resolución, caracterizadas por: 1) Una figura/modelo de reflejo para superar las dificultades; 2) La red (sentirse acompañado y apoyado) y, 3) El pragmatismo (utilizar el esfuerzo presente para el futuro). Respecto a la figura de reflejo, mencionaron figuras familiares (abuelos, tíos, primos...), y de forma particularmente significativa, la figura de la madre. También puntualizan que el grado de adaptación y de integración a esta nueva realidad, depende en gran medida de la habilidad para no formar parte de grupos culturalmente endogámicos. Es decir, los testigos entrevistados consideran que cuanto más heterogénea y diversa es la red social de una persona (en términos como nacionalidad, origen, procedencia...), más alto se puede considerar su nivel de integración en la comunidad receptora.

Contrariamente, aquellas personas que tienen unos vínculos prosociales muy homogéneos, respecto a ella y entre ellos, ponen de manifiesto un menor nivel de integración. *Sólo al principio no me relacionaba tanto con personas de aquí sino más con gente que venía de fuera pero, con el paso del tiempo, ya me fui relacionando con gente de aquí (E2).* Otro rasgo característico de las trayectorias resilientes entre alumnos extranjeros que abordamos en este apartado es el pragmatismo. El pragmatismo consiste en, por un lado, planificar el futuro a medio-largo plazo, considerando sus capacidades y debilidades, y por otro lado, ser conscientes del sacrificio para la autorrealización. Entre los estudiantes que desarrollan trayectorias resilientes observa que acostumbran a tener una actitud de aprendizaje constante y positivo del proceso vital y, especialmente, de los errores y dificultades con las que se tienen que enfrentar. Se aprecia cómo los estudiantes resilientes tienden a utilizar estos aprendizajes como un mecanismo de crecimiento personal y también de transformación de su situación presente, situando sus deseos como la situación ideal hacia la que tender.

En referencia al apoyo social de que disponen los jóvenes, indagan sobre los cuatro aspectos. En primer lugar, en las fuentes de apoyo social, se observan los esfuerzos que los jóvenes han tenido que hacer para reestructurar sus redes como consecuencia de las migraciones vividas. Otro aspecto es la funcionalidad de las fuentes. En todas las entrevistas es visible la presencia de determinadas personas que son significativas para los jóvenes ya

que, de una manera u otra, les facilitan o acompañan en su trayectoria académica. También influyen los modelos de éxito que tienen ya que, entre las relaciones de amistad o familiares que tienen los jóvenes, destaca la presencia de algunos que están cursando o ya han terminado estudios superiores. Y por último la existencia o no de posibles tutores de resiliencia en el ámbito educativo, en algunos casos, destaca que entre sus relaciones aparece la presencia de un adulto que les es muy significativo.

Respecto a la continuidad ESO-Postobligatoria, se evidencia que la transición ESO-POST es considerada por los propios entrevistados como uno de esos momentos decisivos en su trayectoria, tanto académica como personal. Concretamente, nos centraremos en cuatro de estos aspectos principales: la percepción de los alumnos de situaciones adversas, la percepción de los alumnos de dificultades educativas y los motivos de persistencia académica. Al finalizar 4 º de ESO, los alumnos deben decidir si continúan estudiando o no, ya que a partir de ese momento su presencia en el sistema educativo no es obligatoria. Se evidencia una significativa variedad de respuestas a la cuestión de por qué seguir estudiando. Estas respuestas se pueden dividir en dos grandes subgrupos: por un lado, aquellas que hacen referencia a factores intrínsecos (esfuerzo personal, motivación...) como aspectos fundamentales en su toma de decisiones, y por otra parte, aquellas que fundamentan su toma de decisiones en factores extrínsecos (contexto económico y social, modelos que observan en personas significativas para ellos...). Entre los condicionantes extrínsecos destacan cuatro condicionantes clave: un primer condicionante es el valor que la familia -fundamentalmente los progenitores- atribuye a la educación. Entre los discursos familiares que se pueden considerar resilientes cabe destacar aquellos que valoran la educación como una oportunidad de progreso y/o mejora personal y profesional: *Supongo que habrá influido mi madre que también quiere que estudie y saque una carrera y todo…(E1).* Un segundo condicionante extrínseco es la percepción del alumno del modelo familiar hacia a la educación.

A diferencia del elemento anterior, centrado en el discurso y las opiniones, este segundo elemento se centra en las acciones, es decir, en las trayectorias y experiencias familiares en el ámbito educativo. Un tercer condicionante es el contexto económico y social. En este sentido, en el contexto actual de crisis económica, algunos jóvenes se decantan por continuar formándose frente la falta de oportunidades de empleo y la elevada tasa de desempleo, especialmente entre el colectivo joven: *Por qué ahora mismo con la crisis no se puede hacer otra cosa... (E9).* Y un cuarto condicionate es el soporte (tanto educativo, motivacional como emocional) que obtienen de la interacción con diferentes personas. Estas personas y su apoyo les han ayudado en su trayectoria escolar, y orientado en su continuidad ESO-POST. Hay varias tipologías de apoyo, por una parte, aquellas más dirigidas a un apoyo específico en el ámbito educativo como, por ejemplo, el apoyo escolar. Y por otro lado, aquellas que van más allá de lo estrictamente escolar, y abordan dimensiones más personales (como la autoestima, la motivación...), pero al mismo tiempo íntimamente relacionadas con la dimensión educativa y escolar: *Mi padre siempre me lo ha dicho que tienes tus frutos al final (E4).*

Para finalizar hemos analizado la orientación hacia el futuro: dos elementos clave de la resiliencia son el realismo, y particularmente, la proyección de futuro. Y lo hemos hecho centrándonos, principalmente, en tres aspectos: expectativas académico-profesionales, pensar el futuro y valor de los estudios. Respecto a las expectativas académico-profesionales de los jóvenes se observa cómo los jóvenes asocian la idea de altas expectativas de futuro con pensarse como estudiantes de universidades, profesionales cualificados o, dedicándose a profesiones liberales como abogado, psicólogo, profesor, entre otros: *Yo pienso abrir mi*

propio consultorio (E3). En la mayoría de las entrevists se aprecia que los jovenes reconcen pensar mucho y seguido sobre su futuro, tanto a corto, medio y largo plazo: *Voy planeado un poco cómo puedo hacerlo o qué posibilidades tengo y cuál sería la mejor opción (E12)*. En cuanto al valor de los estudios, el alumnado entrevistado relaciona de forma muy intensa el hecho de estudiar y tener una titulación académica-profesional con la idea de progreso, de mejora, de trayectoria ascendente, incluso en algunos casos, de éxito. En este sentido, se aprecia que muchos alumnos eligen su formación en función de las potencialidades laborales que asocian a los estudios que les gustaría iniciar en el futuro.

Discusión

Como conclusiones más destacables, que permitirían vincular los resultados obtenidos con el marco teórico desarrollado, podemos destacar que la resiliencia parece desarrollarse en tres planos diferentes. El primero está relacionado con un proyecto general de carácter académico que pasaría, entre otros, por la influencia de la familia y la acción institucional del centro educativo. Aquí es donde se refuerza la perspectiva individual de la necesidad de continuar estudios y posibilita construir expectativas de éxito en un escenario futuro de promoción académica. Estos soportes adoptan un sentido más estratégico vinculados al proyecto de vida. El segundo aspecto estaría relacionado con la gestión diaria de los problemas y dificultades que deben abordarse para hacer posible esta perspectiva. En este sentido, parece que son los grupos de iguales y las personas vinculadas con el sujeto (tutores, amigos, compañeros de clase, etc.) los que proporcionan recursos de estímulo y ayuda a la persona de tal forma que permiten ir superando las dificultades y necesidades específicas que van apareciendo puntualmente y que se constituyen en soportes más permanentes pero de carácter coyuntural. Finalmente, aparecen las condiciones individuales de cada persona, donde se da, por un lado, la capacidad de aprovechar las oportunidades del contexto y, por otro, su capacidad para hacer frente a adversidades sobreponiéndose ellas mediante la seguridad y confianza de un autoconcepto poderoso, viéndose a sí misma con potencialidad para afrontar y salir airosa de los retos que se puedan plantear.

La autopercepción positiva, en relación con los estudios, contribuye al desarrollo de procesos de transición exitosos. Constituye un aspecto de primer orden para potenciar el rendimiento y, por tanto, la transición académica. Si, desde la escuela se pretende desarrollar competencias resilientes, hay que considerar este aspecto muy vinculado al autoconcepto y que estaría orientado a la búsqueda de formas de trabajo que resultan estimulantes y potenciadoras de una autopercepción positiva para el alumnado. La existencia de redes relacionales con personas que tienen una experiencia de éxito académico, influye en la posibilidad de transitar. El hecho de tener referentes cercanos con experiencia de éxito académico influye de manera positiva en el alumnado; se ve como una opción factible y refuerza esta posibilidad. Existe una correlación importante entre la resiliencia y el sentimiento de pertenencia de los alumnos a la institución educativa. El vínculo entre una percepción académica positiva y el compromiso con la institución educativa, provoca que se desarrolle un sentimiento de pertenencia importante hacia el centro educativo. El alumnado que presenta mayores niveles de resiliencia, también tienen un fuerte sentimiento de pertenencia que, además de propiciar la cohesión interna de carácter institucional, también hace que el alumnado se sienta más integrado y seguro en el contexto educativo.

Para finalizar, realizamos algunas propuestas de actuación como son: i) fortalecer las condiciones individuales que pueden promover la resiliencia y asegurar un éxito en la transición académica y profesional, ii) potenciar el desarrollo de un sentimiento de

pertenencia del alumnado hacia la institución escolar, iii) estímulo a la participación en las dinámicas del centro, iv) potenciar los vínculos escuela-comunidad mediante los planes de entorno o las actividades de aprendizaje-servicio, v) promover procesos óptimos de orientación y transición académica y profesional, vi) potenciar la incorporación de las familias en los procesos orientadores del alumnado, vii) diseñar e implementar estrategias, actividades y programas que den la oportunidad de responder con éxito al estudiante, viii) favorecer espacios y trayectorias que retornen de forma realista y sostenida una imagen de posibilidad y autoeficacia personal y académica, ix) implementar programas de formación y/o asesoramiento en resiliencia, tanto para los profesionales en ejercicio como en formación inicial.

Referencias

Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-Americans students: The importance of protective ressources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13*(1), 18-34.

Cabrera, A. F., Burkum, K. R. y La Nasa, S. M. (2005). Pathways to a four year degree: Determinants of transfer and degree completion. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: A Formula for Student Success*. Westport, CT: ACE/Praeger series on Higher Education.

Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26,* 1-26.

Figuera, P., Freixa, M., Massot, I., Torrado, M. y Rodríguez Moreno, M.L. (2008). *L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals. Recerca i Immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Flowers, L. A. (2004). Examining the effects of students involvement on African American College student development. *Journal of College Student Development*, nov-dic., 102-115.

Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M.D Glantz y J.L Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 17-83). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum press.

Luthar, S. (2003). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversisties*. Cambridge: Cambridge University Press.

Massot, M. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist, 56,* 227-238.

Nusche, D. (2009). What works in migrant education? A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers, 22.*

OECD (2009). *PISA 2009 Results.* Disponible en: <www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html> Fecha de consulta 12/03/2012.

OECD (2011). *Education at Glance 2011: OECD Indicators*. Disponible en: <www.oecd.org/document/0,3746,en_2649_39263238_48634114_1_1_1_1,00.html> Fecha de consulta 18/02/2012.

Serra, C. y Palaudàries, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 283-305.

Wang, M. C., Haertel, G. D., y Walberg, H. J. (1998). *Building educational resilience. Fastback, 430*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational FoundationReport.

TRAYECTORIA DEL BULLYING HOMOFÓBICO EN CHILE

Juan Cornejo Espejo, Universidad Católica del Maule, Chile
Email contacto: jcornejo@ucm.cl

Resumen

La exposición presenta los resultados preliminares de una investigación cualitativa, basada en entrevistas en profundidad a personas que fueron objeto de bullying homofóbico en Chile durante las últimas tres décadas en su paso por el sistema escolar formal. A través de las entrevistas se intentó captar los significados que tanto las víctimas cuanto la escuela le atribuyeron a esos hechos de violencia, intentando establecer la incidencia del heterosexismo, la cultura del silencio imperante en el país en relación al homoerotismo e invisibilización social de las personas LGBTI. Asimismo, se describe el manejo o afrontamiento que hicieron los/as profesores/as y/o directivos de esos mismos establecimientos ante esas situaciones de violencia, así como la eficacia de esas medidas en el resguardo de la integridad física y psico-emocional de las víctimas.

Descriptores: *Bullying homofóbico, Trayectoria, Chile.*

Abstract

The presentation gives the preliminary results of a qualitative research based on in-depth interviews with people who were the subject of homophobic bullying in Chile during the last three decades in their passage through the formal school system. Through interviews attempted to capture the meanings that both victims and the school attributed to these acts of violence, trying to establish the incidence of heterosexism, the culture of silence prevailing in the country in relation to homoeroticism and social invisibility of people LGBTI. It also describes the management or coping that teachers and executives did of those same establishments to such situations of violence, and the effectiveness of these measures in safeguarding the physical and psycho-emotional integrity of victims.

Keywords: *Homophobic bullying, Trajectory, Chile.*

Introducción

La literatura internacional ha identificado la discriminación por orientación sexual en las instituciones educativas bajo la denominación de *bullying homofóbico*. Platero (2007), haciendo referencia a este tipo específico de violencia lo define de la siguiente manera:

> El *bullying* homofobico son aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno

> más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o *bullies* se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo (Platero, 2007: 5).

A juicio de esta autora, la homofobia y el heterosexismo están insertos en la construcción misma de la violencia escolar, pues, la discriminación aparece como la ruptura de los roles de género, que con mecanismos como la injuria y el uso de términos peyorativos sobre la masculinidad y la feminidad ejercen un efecto disciplinador de los comportamientos "aceptables" en nuestras escuelas. El efecto disuasivo de esos discursos, o "injuria" en palabras de Eribón (2001), existe aún antes que los/as jóvenes LGBTI tengan conciencia de su orientación sexual y/o identidad genérica, y se apodera de ellos antes incluso que puedan saber lo que son. En razón de ese disciplinamiento esos/as jóvenes han de esconderse y ocultar partes significativas de sus vidas, pues, si se muestran tal cual son, pueden ser objeto de rechazo, aislamiento, burla y acoso (Platero, 2007).

Este fenómeno revela lo que el crítico norteamericano L. Edelman (2004) denominó como: "hermenéutica de la sospecha". Procedimiento a través del cual toda expresión y forma de sociabilidad sexuada es examinada exhaustivamente para verificar si oculta algún significado o trazo referido a la homosexualidad. De ser positiva la búsqueda, las conductas consideradas desviadas son normalizadas, apelando inclusive a la violencia explícita.A tal punto llega el efecto disciplinador disuasivo que cualquier relativización de las nociones o conductas asociadas al fenómeno en el ámbito social son prontamente reprimidas y abiertamente descalificadas. La escuela, en ese sentido, no hace sino "reproducir" las creencias sociales y legitimar el estigma que pesa sobre los sujetos disidentes del orden heteronormativo; además de ser reflejo fiel de la asimetría entre la heterosexualidad deseable y la homosexualidad lamentable.

Aunque el *bullying* homofóbico, conceptualmente, es definido como la violencia entre pares, la escuela en tanto estructura institucional, así como los agentes responsables de los procesos formativos con su silencio u omisión terminan legitimando y perpetuando en el espacio escolar la violencia ejercida hacia los jóvenes LGBTI.

Al reproducir la escuela los estereotipos de género como un elemento binario se imposibilita la existencia de una perspectiva de género diversa desde una etapa temprana de la vida y se asume que todo aquello que se encuentra en medio de esta bipolaridad debe tener una connotación negativa o sencillamente debe ser eliminada. Vale decir, se impone la heterosexualidad como modelo hegemónico según el cual se han de ordenar todos los comportamientos e identidades sexuales y genéricas (Friend, 1993; Cornejo, 2010).

Un aporte significativo a la comprensión de la violencia escolar es el que hace la psicología social, especialmente en lo que respecta al denominado "triangulo de la violencia" (Galtung, 1998), donde se reconocen tres tipos de violencia: la directa que hace referencia a lo que es visible (violencia física o verbal); la estructural, que es menos directa y por ende menos visible, y que tiene como base la injusticia y la desigualdad de las estructuras sociales; y por último la cultural, que está enfocada en algunos aspectos culturales que justifican o legitiman la violencia directa o estructural.

Desde esta perspectiva la discriminación por razones de orientación sexual y de género, puedeentenderse a partir de los tres tipos de violencia. En tanto existe violencia física contra personas LGBTI,en tanto hay una evidente inequidad en la estructura social que los

pone en condiciones de inferioridad; y en tantose ha legitimado, cultural e institucionalmente la violencia contra este grupo.

Tomando como antecedentela tipología propuesta por Galtung, R. Del Rey & R. Ortega (2008) han analizado el *bullying* en países pobres, concluyendo que: " (…) además de las formas de violencia física y psicológica, el maltrato entre escolares está igualmente presente con su cara más cruel y persistente"(Del Rey & Ortega, 2008: 47). Es decir,el *bullying* y, en particular el *bullying* homofóbico, es un elemento que caracteriza las relaciones al interior de los establecimientos educacionales de lospaíses de la región, desde edades muy tempranas. Con todo, dadas las condiciones de pobreza del continente, el crecer en zonascon altos índices de pobreza no explica del todo el *bullying* escolar, sino más bien, el vivir rodeados deviolencia; condición que permea todos los ámbitos de la convivencia humana.

Es decir, la violencia escolar no es sino la expresión visible de lo que ocurre en la sociedad en su conjunto. Situación que se torna más complicada tratándose del *bullying* homofóbico, puesto que a diferencia de las otras formas de violencia social que se reproducen en la escuela, no sólo la conciencia acerca de ella es difusa, sino que la propia institución escolar lo avala e incentiva a través del silenciamiento impuesto sobre los considerados disidentes sexuales del orden heteronormativo. Sin contar que la impunidad de los agresores, arbitrariedad de las decisiones institucionales, invisibilización de las disidencias, y descuido y desinterés por los efectos emocionales y psicosociales que produce en los sujetos víctimas y el estigma derivado de prejuicio, se transforman en la lógica que configura y subyace a los principios y valores fundantes de la escuela.

Históricamente las relaciones entre las distintas sexualidades e identidades genéricas en el sistema escolar chileno han estado atravesadas por el heterosexismo, la invisibilización de las disidencias y la homofobia de la cual la escuela, en tanto estructura social, ha sido elemento clave en la configuración y articulación de los dispositivos disuasivos y represores. Desde una perspectiva histórica, se puede afirmar que el *bullying* homofóbico ha estado siempre presente en todos los niveles del sistema escolar. Y si bien este tipo de violencia es definido conceptualmente como la violencia entre pares, el elemento distintivo, al igual que ha ocurrido, probablemente, en otras latitudes, ha sido que él ha estado avalado por la escuela en cuanto institución. Es decir, la configuración del *bullying* homofóbico resulta incomprensible si no se toma en consideración que ha sido posible en el interior de las escuelas porque los agentes educativos, no sólo han sido omisos ante este tipo de violencia al no adoptar ninguna medida remedial, sino que ellos mismos, en múltiples ocasiones, han promovido o se han hecho cómplices de esos hechos de violencia.

En este sentido no se puede obviar que las exhortaciones moralizantes, muchas de ellas de inspiración religiosa, las exaltaciones de las masculinidades androcéntricas y excluyentes, la promoción de la ideología heterosexista, los discursos homofóbicos, entre otras prácticas, ejercidas por las figuras de poder al interior de las escuelas, no sólo han legitimado y perpetuado el *bullying* homofóbico como forma de relación entre pares, sino que lo han revestido de un manto de impunidad, al punto que los *bullies*, además de no tener conciencia muchas veces del daño provocado en sus víctimas, creen estar contribuyendo a la preservación del orden heterosexista que garantiza el bienestar social y psicoemocional de todos sus miembros. Así, no resulta impropio afirmar que el *bullying* homofóbico resulta incomprensible si se reduce única y exclusivamente a la violencia entre pares, al menos en la experiencia escolar chilena. Tras los hechos de violencia hay una ideología, discursos y

prácticas institucionales que lo posibilitan. De ahí, que cualquier medida que tienda a revertir ese estado de cosas no puede reducirse a la asistencia y acompañamiento a los *bullies* o de sus víctimas. Las instituciones, y la escuela entendida como institución social clave, también requiere ser revisada y sanada; pues, ella es al mismo tiempo portadora y defensora de la ideología heterosexista, promotora de la homofobia y responsable de los excesos de los guardianes del orden que ella misma promueve.

En el caso chileno, el *bullying* homofóbico ha sido pieza fundamental del entramado de relaciones entre los educandos entre sí o entre éstos y sus formadores. Por lo pronto, la violencia homofóbica expresada en todas sus formas ha estado siempre presente. Probablemente, lo que marca la diferencia entre el *bullying* homofóbico en la actualidad, respecto de las décadas pasadas, sea la paulatina desaparición de la violencia física. Hoy en día, dadas las campañas de prevención de la violencia escolar y los marcos legales regulatorios recientemente promulgados (ley anti*bullying* 20.536 - 2011 y ley antidiscriminación 20.609 - 2012), es menos frecuente encontrar ejemplos de este tipo de violencia en los establecimientos educacionales del país. Al parecer, no sólo hay mayor sensibilidad social y conciencia de parte de los directivos de las escuelas y del profesorado, sino de la sociedad en su conjunto.

En el ámbito estrictamente educativo, la homofobia se ha manifestado de diversas formas. La más recurrente ha sido la invisibilización de las personas LGBTI de los sistemas escolares formales a través de una heterosexualidad impuesta o el desconocimiento de sus inclinaciones erótico - afectivas, o por medio de la omisión del tema del currículo escolar, particularmente los planes y programas de educación sexual. Desde los primeros planes y programas de alcance nacional en la década de 1960 hasta la actualidad, la tendencia recurrente ha sido la invisibilización del homoerotismo. Las pocas veces que el tema ha irrumpido en escena ha sido para subrayar el supuesto carácter patológico, desviante o antinatural de las prácticas homoeróticas; o vinculándolo a la transmisión del VIH/SIDA, con lo cual nuevamente se refuerza la noción medicalizadora.

La posibilidad de realización erótico-afectiva, que escapa a los patrones del heterosexismo y subraya la soledad como condición ineludible de todo sujeto LGBTI, nunca ha sido presentada como una alternativa cierta de realización para un adolescente o un joven en proceso de construcción de su identidad sexual y/o genérica. Es más, en la presente década, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados, el manejo que han hecho de las situaciones de violencia los directivos de los establecimientos o aún de las propias autoridades del MINEDUC, evidencian que si bien esos jóvenes no son expulsados en razón de su orientación sexual o identidad genérica, o por haber exteriorizado alguna expresión de afecto hacia algún/a compañero/a de su mismo sexo, ellos/as son simplemente tolerados, imponiéndose una auténtica "tolerancia de lo inevitable". Es decir, dadas las prohibiciones de expulsión de las escuelas, los directivos y profesores se limitan a "aguantar" a esos jóvenes, calificando las situaciones que envuelven a estos estudiantes como "problemáticas" o "nudos críticos". Calificativo que escasamente esconde la homofobia institucional de la cual los *bullies* no son sino piezas funcionales de una cultura excluyente profundamente arraigada en el sistema escolar chileno.

En lo que respecta a la trayectoria histórica del *bullying* homofóbico en Chile, se puede afirmar que si bien éste se ha mantenido a lo largo del tiempo, algunas de sus expresiones se han matizado o han asumido otras formas de hostigamiento. Por lo pronto, dados numerosos testimonios recogidos con adolescentes y jóvenes LGBTI que están insertos

en el sistema escolar o lo estaban hasta hace muy poco tiempo, sumado a las campañas e iniciativas del MINEDUC para prevenir la violencia física, se puede afirmar que esta forma de violencia ha tendido a desaparecer, al menos en términos de frecuencia o intensidad. Esta tendencia marca una clara diferencia respecto de lo que ocurría en las décadas pasadas, especialmente hasta fines de la década de 1980, donde la violencia física era una práctica a la que recurrían algunos jóvenes para disuadir a sus compañeros con una orientación sexual y/o genérica distinta a la heterosexual, y de la cual tanto directivos como profesores se hacían partícipe con su silencio o desinterés por sancionar a los agresores. Hasta la década de 1970, donde el castigo físico era tolerado en las escuelas como forma de enseñanza, no sólo los pares incurrían en hechos de violencia hacia jóvenes disidentes del orden heterosexista, sino aún algunos profesores. Hasta esa época existía la idea de que el maltrato físico no sólo era un recurso de enseñanza sino un mecanismo eficiente para revertir lo que se consideraba conductas sexuales desviadas o enfermizas. Esto es, la violencia física no sólo estaba legitimada como medio de enseñanza, sino se creía que a través de ella se contribuía a que los/as adolescentes se convirtieran en auténticos hombres y mujeres.

Cabe mencionar que la violencia física iba acompañada de la humillación y el escarnio público, la sorna o la burla. Y son, probablemente, estas últimas dimensiones del *bullying* homofóbico las que se han mantenido en el tiempo en las relaciones escolares con mayor intensidad. En la actualidad esta dimensión se ha reforzado con la masificación de las redes sociales, al punto que la ridiculización o la injuria no se restringen al espacio escolar sino que se socializa a través de estas redes ("*bullying* cibernético"). El proceso de cambio del *bullying* homofóbico en Chile se comienza a manifestar, coincidentemente con el fin de la dictadura y el tránsito a la democracia. Los intentos fallidos de los primeros gobiernos democráticos por reposicionar la discusión en torno a la educación sexual en las escuelas a través de las denominadas JOCAS (Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad), instancia formativa que había sido prácticamente barrida del currículo escolar durante la dictadura cívico-militar; pero, fundamentalmente, la derogación el año 1998 del Artículo 365 del Código Penal que penalizaba la sodomía contribuyeron decisivamente a la reducción de la violencia física como forma de expresión preferente del *bullying* homofóbico en el país.

En este proceso de visibilización y sensibilización social del homoerotismo como experiencia válida de relacionamiento erótico-afectivo, no se puede desconocer la lucha política de reivindicación y promoción de derechos de las distintas agrupaciones LGBTI organizadas, así como el aporte de las organizaciones de prevención del VIH/SIDA, especialmente en el contexto de discusión y posterior promulgación de la denominada "Ley del Sida" (Ley 19.779 del 14 diciciembre de 2001, modificada por la Ley 20.077 del 24 de noviviembre de 2005). Ley que no sólo garantizaba el acceso universal a los medicamentos y tratamientos paliativos de la enfermedad, sino también establecía las sanciones que intentaban resguardar la no discriminación, en distintas esferas, hacia las personas viviendo con el virus.

Sin lugar a dudas, estas iniciativas legales sumadas a los cambios culturales, especialmente de los jóvenes de los grandes centros urbanos del país, en relación a la sexualidad, han contribuido a matizar las expresiones más virulentas de la violencia física. Con todo, no ha desaparecido del todo como forma de relación entre pares, o no ha dado lugar a agrupaciones de jóvenes simpatizantes (situación impensable hace algunas décadas atrás) de ideas neonazis cuyas víctimas preferentes son, precisamente, personas LGBTI o migrantes extranjeros. La mayor visibilidad pública de las personas LGBTI pareciera haber sido el detonante o la justificación de los actos de odio de esos grupos. Sin contar que la homofobia cultural ha dado pie a la denominada "homofobia liberal" (Borrillo, 2001), en el sentido que

el discurso público dice tolerar a las mal llamadas minorías sexuales, pero a condición de que se mantengan dentro de los estrechos márgenes del *ghetto* homosexual. Es decir, la supuesta tolerancia social hacia las personas LGBTI no es más que una mascarada y un mecanismo perverso de legitimación de la invisibilización, de la cual la escuela es una fiel exponente, por cuanto pese a la presencia creciente de adolescentes y jóvenes disidentes sexuales y/o genéricos que deciden hacer pública su orientación, en cuanto institución social fundamental no sólo sigue desconociendo la diversidad sexual y genérica de su espacio de influencia, sino que continúa con sus predicamentos y acciones educativas imponiendo la heterosexualidad como pauta de comportamiento socialmente aceptada y posibilidad de realización erótico-afectiva. Tal actitud vulnera claramente tanto el derecho de los sujetos LGBTI a la autodeterminación como la integridad sociopsicoemocional de los mismos.

Y si bien, como hacíamos mención más arriba, algunas manifestaciones del *bullying* homofóbico en Chile, especialmente en sus expresiones de violencia física, en los sectores urbanos medios se ha matizado, no se puede decir que ocurra lo mismo en las ciudades más pequeñas o zonas rurales, así como en los sectores socioeconómicos más vulnerables donde la violencia en todas sus formas traspasa todas las relaciones sociales. Con todo, esta última afirmación no es argumento suficiente para explicar un tipo de violencia específica como es el *bullying* homofóbico. Es decir, la transversalidad de la violencia en los sectores vulnerables o más deprivados socioeconómica y culturalmente no es argumento suficiente para justificar un tipo de violencia específica, cuyo albor no es al azar o hace parte de una lógica generalizada de relacionamiento socialmente aceptado. El *bullying* homofóbico es una violencia premeditada tanto en sus objetivos como en la definición de sus víctimas.

No sin razón Chile, de acuerdo a antecedentes aportados por UNESCO, como vimos más arriba, y otras instituciones dedicadas a prestar apoyo psicoemocional a las víctimas como es la ONG "Todo Mejora", presenta no sólo las tasas de suicidio adolescente por esta motivación más alta en el mundo, sino la región del continente donde el *bullying* homofóbico se presenta con mayor crudeza. Esta realidad desvela que el *bullying* homofóbico en Chile lejos de desaparecer ha adquirido nuevas formas que se adicionan a las tradicionalmente conocidas. No obstante, el elemento distintivo que traspasa generaciones y se perpetúa en el tiempo de forma inalterada, marcando con ello una clara continuidad, cuyas marcas se dejan sentir en la subjetividad y autoestima de los sujetos implicados, es la sistematicidad y reiteración de la invisibilización de la diversidad sexual y/o genérica del espacio escolar.

La negación reiterada y la sensación de no existir es, quizás, el elemento que identifica a todas las generaciones de chilenos cuya orientación sexual y/o genérica escapa a los mandatos heterosexistas. La escuela no sólo invisibiliza, desconoce, omite lo diferente, sino que institucionaliza el "fingimiento" de una realidad que no es la propia como norma de comportamiento socialmente aceptado so pena de la marginación u ostracismo social. Esto es, la escuela históricamente en Chile no sólo ha impuesto la heterosexualidad a través de sus discursos y prácticas educativas, sino que ha impulsado a que los sujetos no heterosexuales, a través de una serie de artimañas sociales pensadas, diseñadas y proyectadas representen una heterosexualidad que no atenta y perpetúa el orden heteronormativo.

Retrayéndonos a las expresiones de Eribón (2001), en Chile muchos de los sujetos LGBTI fingen y representan una heterosexualidad que no es tal y, aquellos que le rodean fingen que aquello es apenas una representación que preserva inalterado un orden patriarcal, sexista pero, sobre todo, homofóbico. Sin reparar, por cierto, en lo desquiciante de aquella práctica y lo deshumano que resulta para un sujeto vivir una vida que no es la propia. En ese

contexto enajenante, donde todos son víctimas de un orden inhumano que no se importa ni con las víctimas ni con los victimarios de turno, un costo no menor enfrentan los disidentes, pues, pese a su lucha por ser reconocidos por la institucionalidad escolar, esta sigue haciendo cuenta de que todos son o deberían ser heterosexuales. En este sentido, la invisibilización ha sido la marca distintiva que el sistema escolar chileno ha impuesto a todo aquel que es diferente; especialmente cuando esa diferencia remite a la diversidad sexual o genérica. En ese contexto, la violencia física, la burla, la humillación pública… no son más que recursos disuasivos que sancionan a los transgresores, pero sobre todo perpetúan y resguardan la invisibilización. Con todo, el mayor daño que provoca no es la sanción social, sino la negación de la condición de persona de todo aquel que transgreda o atente contra un orden heterosexista profundamente deshumano.

Siendo ese el marco de una investigación más amplia que considera varias fuentes de de información, para los efectos de esta presentación nos proponemos analizar en perspectiva histórica las expresiones del *bullying* homofóbico presente en el sistema escolar chileno, intentando establecer sus continuidades y cambios. Objetivo al que se intenta dar cuenta a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad a personas que fueron víctima de *bullying* homofóbico en su paso por el sistema escolar formal y agentes educativos que fueron testigos de esos hechos de violencia, en el período comprendido entre las décadas 80', 90' y 2000.

Método

Tipo de investigación

El contexto en el cual se inscribe la presentación es una investigación de tipo cualitativa, es decir, aquella donde se intentó descubrir los significados y representaciones atribuidos por los entrevistados a sus vivencias.

Diseño

En lo que respecta al diseño, las unidades de observación correspondieron a: testimonios de personas LGBTI que fueron objeto de *bullying* homofóbico, durante las últimas tres décadas; y relatos de agentes educativos (directivos/as, profesores/as, inspectores/as, etc.) que fueron testigos de situaciones de *bullying* homofóbico o les tocó lidiar con este tipo de casos desde el punto de vista administrativo o disciplinario. El diseño utilizado fue una investigación narrativo-biográfica, es decir, aquella cuyo interés se centró en cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del relato que permitió capturar la riqueza y detalles de los significados que no podían ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas.

Para efectos de esta presentación, especialmente en lo que dice relación con los resultados que se exponen más adelante, se privilegiaron los testimonios de las personas que fueron víctimas de *bullying* homofóbico. No se debe olvidar, asimismo, que dado que esta presentación es producto de una investigación que está en desarrollo y considera múltiples fuentes de información, además de los testimonios de las víctimas, los resultados que se exponen son provisionales.

Contexto y participantes

Considerando las características de la investigación la modalidad escogida fue el muestreo opinático, el cual estuvo conformado por las personas entrevistadas víctimas de *bullying* homofobico y testigos o informantes claves.

Caracterización de la población entrevistada:

1) Los participantes hasta ahora entrevistados son 40 personas, de los cuales 34 se definen como gays, 1 lesbiana y 5 transgéneros.
2) Sus edades se distribuyen de acuerdo al siguiente cuadro:

21 a 30			**31 a 40**			**41 a 50**			**51 a 60**		
12			17			8			3		
Gays	Lesb	Trans	Gays	Lesb	Trans	Gays	Lesb	Trans	Gays	Lesb	Trans
11	-	1	13	1	3	7	-	1	3	-	-

3) Nivel educacional de los entrevistados:

Educación Básica			**Educación Media**			**Educación Superior**		
Gays	**Lesb**	**Trans**	**Gays**	**Lesb**	**Trans**	**Gays**	**Lesb**	**Trans**
		4	14	1	1	20		

4) Procedencia de los entrevistados: urbano / rural

Urbano			**Rural**		
Gays	Lesb	Trans	Gays	Lesb	Trans
31	1	5	3	-	-

Técnicas

Las técnicas empleadas fueron básicamente la entrevista en profundidad semiestructurada o pauteada.

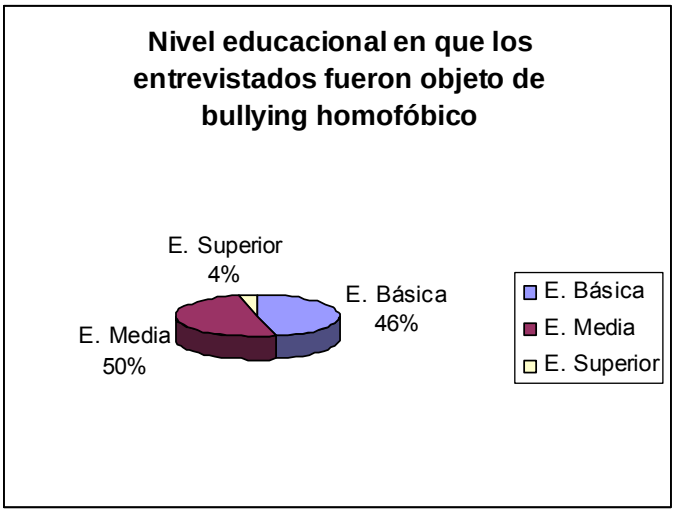
Análisis de la información

En el análisis de la información se privilegió el análisis de contenido y de discurso. En el primer caso, las unidades de registro fueron: las descripciones de situaciones de discriminación y/o violencia, referencias explícitas o implícitas de la diversidad sexual, nociones y/o representaciones de la misma, manejo por parte de las autoridades de las situaciones motivadas por el *bullying* homofóbico, entre otros. En el caso del análisis de discurso la preocupación estuvo en el estilo del léxico, la implicación y connotación de la utilización de palabras de connotación homofóbica o discriminatoria, el contexto en el que se construyó el texto, los presupuestos o elementos implícitos, etc. A nivel de la pragmática se consideraron los actos de habla presentes en el texto, los juicios de valor, etc.

Resultados

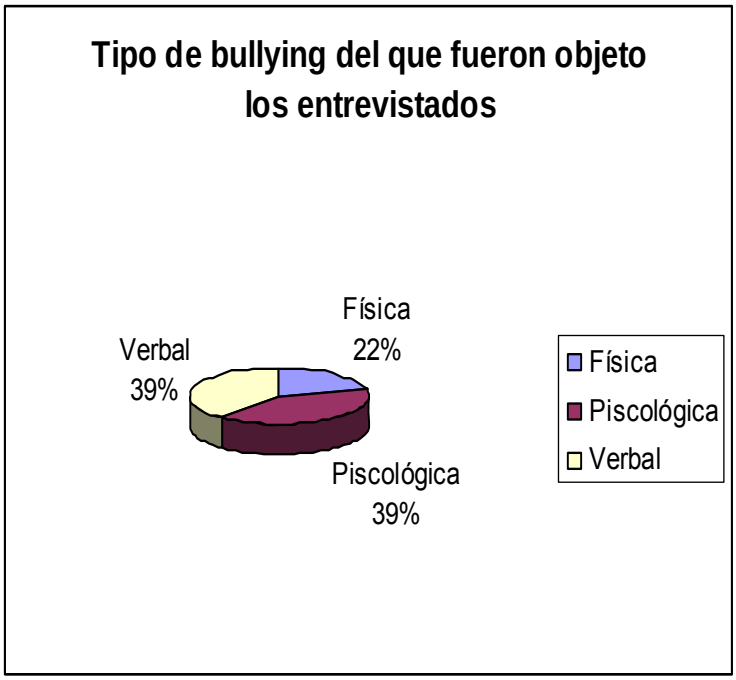
De acuerdo a lo que se desprende de los testimonios, hasta ahora recolectados, de las personas entrevistadas que fueron víctimas de *bullying* homofóbico en su paso por el sistema escolar formal en Chile se concluye lo siguiente:

1) La etapa escolar donde tuvo lugar el bullying homofóbico: i) Educación Básica, 37 personas; ii) Educación Media, 40 personas; iii) Educación Superior, 3 personas.
Es importante señalar que la casi totalidad de los entrevistados manifestó haber sido objeto de *bullying* homofóbico en la educación básica, la totalidad en la educación media y sólo tres de ellos en la educación superior. De lo anterior se infiere, que el *bullying* homofóbicose tendió a concentrarse en la pre-adolescencia y adolescencia de los entrevistados.

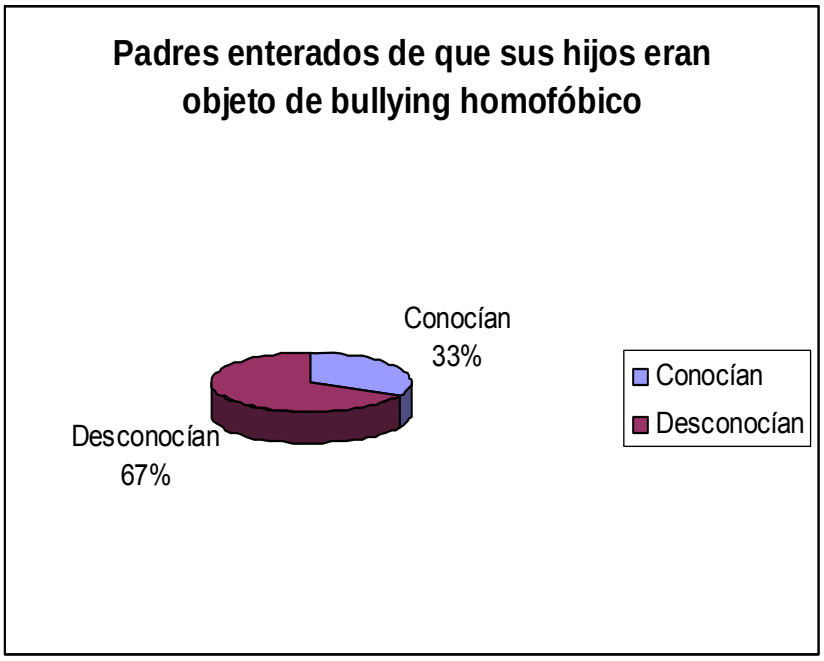


Si bien se constata una continuidad en este tipo de violencia, las expresiones se han ido matizando. Así, si en los 80 el uso de la violencia física era frecuente, en los 90' y 2000 esta forma de hostigamiento ha tendido a desaparecer, especialmente en los sectores urbanos. Coincidente con la masificación de internet en la última década, el ciberbullying se ha incrementado, al punto que todos los entrevistados que acusan haber sido víctima de *bullying* homofóbico en la última década, manifiestan haber sido hostigados a través de las redes sociales.

2) Respecto del tipo de violencia del que fueron objeto los entrevistados, la distribución es la siguiente: i) Violencia física, 22 personas; ii) Violencia psicológica, 40 personas; iii) y violencia verbal, 40 personas.



3) Un aspecto interesante de lo que se desprende de los testimonios de los entrevistados es que un porcentaje de ellos manifiesta no sólo haber sido objeto de hostigamiento por parte de sus compañeros, sino también por parte de sus profesores. Hostigamiento motivado por la explicitación de una orientación sexual y/o identidad genérica distinta de la heterosexual. Distribución: i) Gays, 11 personas; ii) Lesbianas, 1persona; iii) y transgéneros, 5 personas.
4) Un porcentaje de los entrevistados manifiesta, asimismo, haber sido expulsado de sus establecimientos educacionales en razón de su orientación sexual y/o identidad genérica.
   Distribución: i) Gays, 7 personas; ii) Lesbianas, 1 persona.
5) Frente a la pregunta de si los padres estaban enterados de que sus hijos eran objeto de bullying homofóbico en el establecimiento educacional, los entrevistados manifestaron que sólo en 13 casos los padres estaban en conocimiento, en los otros 27 los padres no sólo no estaban informados, sino que ni se imaginaban que ello estuviera ocurriendo.



6) 34 de los entrevistados (todos gays) manifestaron que se vieron obligados a fingir que eran heterosexuales. Sólo 6 asumieron públicamente su orientación y/o identidad genérica (1 lesbiana y los 5 transgéneros).
7) 12 de los entrevistados (gays) manifestaron que se vieron obligados a convertirse en *bullies* de otros adolescentes LGBTI víctimas de *bullying* homofóbico, para evitar ser agredidos.
8) La totalidad de los entrevistados manifestó que el establecimiento seguía haciendo cuenta en sus discursos y prácticas cotidianas de convivencia social de que todos eran o deberían ser heterosexuales. Esta consideración se repitió aún en el caso de los/as estudiantes que asumieron públicamente una orientación sexual y/o identidad genérica distinta de la heterosexual.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede afirmar que más que la violencia física u otras formas de violencia simbólica lo que más caracteriza al *bullying* homofóbico en Chile, que lo

perpetúa en el tiempo, es la invisibilización de los sujetos LGBTI, de sus deseos e inclinaciones afectivas. Invisibilización que históricamente ha recurrido a múltiples mecanismos represivos y que ha marcado al sistema escolar chileno no sólo en sus prácticas cotidianas sino al propio currículo. En ese sentido, la violencia física y en la actualidad la humillación pública, a través de las redes sociales, son simples expresiones de una lógica de exclusión que busca preservar inalterado el orden heterosexista.

Y si bien algunas manifestaciones de la violencia física han tendido a desaparecer en las últimas décadas, especialmente de los establecimientos educacionales de los grandes centros urbanos o vinculados a los sectores medios, la homofobia está lejos de hacerlo, pues ella asume que en el contexto escolar la forma de *bullying* homofóbico es posible porque hay un régimen de verdad que la posibilita. Régimen que impone, en el contexto escolar, la heterosexualidad como única posibilidad de realización erótica-afectiva para una persona. No obstante, esas no son las únicas condiciones que posibilitan el *bullying* homofóbico. La propia institucionalidad escolar, a través de sus discursos explícitos e implícitos y sus prácticas, legitiman y perpetúa este tipo de violencia, motivo por el cual no se puede reducir el mismo a la violencia entre pares. Tal violencia no es más que una de las expresiones de la homofobia situada en el ambiente escolar. De ahí que cualquier intento por revertir ese tipo de violencia está condenado al fracaso si se reduce única y exclusivamente a combatir las manifestaciones visibles de la violencia. La solución de fondo requiere necesariamente romper con el paradigma heterosexista (al igual que con el patriarcalismo y sexismo) que posibilitan este estado de cosas.

En concordancia con lo anterior es preciso subrayar que el manejo y afrontamiento específico del *bullying* escolar requiere no sólo del acompañamiento psicoemocional de víctimas y victimarios, así como la creación de espacios de seguridad y confianza, sino también la asistencia integral a la institución escolar; pues ella, al igual que los *bullies,* requiere ser sanada del odio homofóbico y sus miedos atávicos a la diferencia.

Referencias

Borrilo, D. (2001). *Homofobia.* Barcelona: Ballaterra.

Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Revista Última Década, 32,* 173-189.

Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). *Bullying* en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(1), 39-50.

Edelman, L. (2004). *No future. Queer theory and the death drive.* Durham, NC: Duke University Press.

Eribón, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay.* Barcelona: Anagrama.

Friend, R. (1993). Choices not closets: Heterosexism and homophobia in school. In L. Weis & M. Fine (Eds.)*, Beyond silenced voices: Class, race and gender in United States schools.* Albany: State University of New York.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Platero, R. (2007). ¡Maricón el último! Docentes que actuamos. *Revista d'estuis de la violencia, 3,* 5-12.

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO AGENTE ARTICULADOR DE LAS RELACIONES POSITIVAS ENTRE LA FAMILIA DE ORIGEN INMIGRANTE Y LOS CENTROS EDUCATIVOS

Antoni Vicent Casasempere Satorres, Universidad de Alicante
Email contacto: antoni@cualsoft.com

Resumen

En la investigación se ha descrito el concepto de conocimiento preciso de la realidad de la inmigración como articulador del papel que desempeñan los mediadores interculturales en las asociaciones de acogida al inmigrante. El estudio, con metodología cualitativa, ha categorizado indicadores mediante observación participante y entrevistas en profundidad no estructuradas con el objetivo de conocer mejor el papel de los mediadores interculturales como posibilitadores de las relaciones positivas entre la familia inmigrante y el entorno social en el que desempeñan su labor. El conocimiento preciso de la realidad de la inmigración se construye en torno a cuatro ejes que permiten mejorar la red de apoyos entre las familias inmigrantes y la sociedad de destino mejorando la convivencia, atenuando los conflictos y fomentando la resiliencia en la familia inmigrante. Es un instrumento de construcción de ciudadanía y recuperación de la normalidad perdida tras el proceso migratorio.

Descriptores: *Resiliencia, Inmigración, Mediación intercultural, Conceptualización.*

Abstract

In the research the concept of precise knowledge of the immigration reality is described as articulator of the role of the intercultural mediators in the welcome associations. This qualitative methodology study has categorized indicators using participant observation and not structured in-depth interviews with the objective of understand the role of intercultural mediators facilitating positive relations between the immigrant family and the social environment in which they carry out their work. Precise knowledge of the reality of immigration is built around four axes that allow improving the network of support among immigrant families and the host society improving coexistence, reducing conflicts and promoting resilience in the children of the immigrant family. It is an important instrument to construct citizenship and recovery normality loss after the migration process.

Keywords: *Resilience, Immigration, Intercultural mediation, Conceptualization.*

Introducción

A diferencia de la corriente anglosajona que estudia la mediación intercultural como una gestión del conflicto, se pretende abordar el estudio con un enfoque positivo y resiliente que incluya estrategias más diversas, una mediación sin conflicto, una mediación

'alternativa', tal y como se entiende en Bush y Folger (1996). Con objeto de conocer mejor el papel de los mediadores interculturales en el proceso de recuperación de la normalidad de la familia inmigrante tras el proceso migratorio, este estudio pretende c*onocer y analizar cuál es el papel y percepciones de las asociaciones de acogida al inmigrante y de los mediadores interculturales que en ellas desarrollan su tarea, describiendo los elementos que aportan a la construcción de la resiliencia e integración de las familias inmigrantes*.

A partir de este propósito se formulan unas preguntas de investigación que se centran en torno a: a) las características de las asociaciones de acogida, b) factores protectores y de riesgo más destacados en su funcionamiento, c) cuáles son las relaciones entre las instituciones que intervienen en el funcionamiento de la Asociación, especialmente el Ayuntamiento y el centro educativo, y d) cuáles son las características de las relaciones con las familias inmigrantes. Para dar respuesta a las preguntas de investigación se utilizan indicadores de un marco conceptual apriorístico basado en los conceptos de la resiliencia en la escuela de Henderson y Milstein (2003) y Henderson (2007) para la parte deductiva, diseñándose también la estrategia analítica de modo inductivo que permita la emergencia de conceptos de los datos recogidos.

Método

Se procede a realizar entrevistas informales a la mediadora intercultural y observación participante durante un curso escolar. Para comunicar los resultados obtenidos se ha optado por una aproximación a la narrativa teorética tal y como se entiende en el trabajo de Auerbach y Silverstein (2003).

Tabla 1
Detalles de la selección muestral del trabajo con la mediadora intercultural

Datos cualitativos de la selección muestral		
Tipo de dato cualitativo	**Cantidad**	**Fecha toma de datos**
Entrevistas informales	9	*Julio 2007 a enero 2008*
Entrevista informal seguimiento	1	*Mayo 2010*
Observación participante	42	*Septiembre 2008 a junio 2009*

El sentido de la interpretación de las evidencias obtenidas en las técnicas de toma de datos se consigue mediante una triangulación interpretativa de los datos, expuesta en la Figura 1. El peso de las evidencias se construye en base a un sistema que atiende a: a) si el fenómeno es frecuente y/o concurre con otros fenómenos estudiados, b) si el analista en un sistema de memoing lo considera como relevante para el propósito del estudio, y c) si el fenómeno se registra en dos o más técnicas de toma de datos.

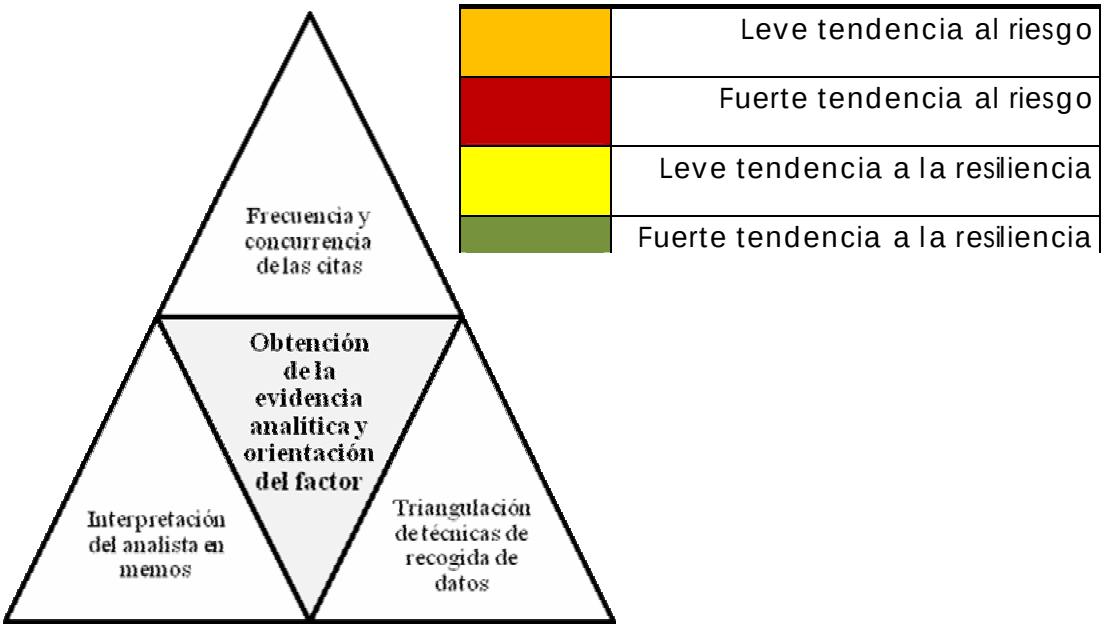


Figura 1. Triangulación interpretativa de los datos cualitativos

En la Tabla 2, se detalla el plan de análisis seguido para dar respuesta a las preguntas de investigación y categorizar los datos para llegar al concepto nuclear de *conocimiento preciso de la realidad de la inmigración*, como eje vertebrador del desempeño de los mediadores interculturales que realizan su desempeño profesional con familias de inmigrantes.

Tabla 2
Modelo narrativo de análisis de datos cualitativos

FASE PRINCIPAL	TAREAS ASOCIADAS
1. Haciendo el texto manejable	1. Detallar claramente el propósito de la investigación y el marco teórico 2. Seleccionar el pasaje de dato relevante para un análisis posterior teniendo en mente el paso anterior y segmenta
2. Escuchando lo que se dijo	3. Registrar las ideas que se repiten agrupando los pasajes relacionados de datos relevantes 4. Organizar los temas agrupando ideas repetidas en categorías coherentes
3. Desarrollando la teoría	5. Desarrollar constructos teoréticos agrupando temas en conceptos abstractos 6. Crear una narrativa teorética volviendo a contar la historia del participante en términos de los constructos teoréticos

Fuente: Auerbach y Silverstein (2003)

Resultados

El concepto nuclear que ha emergido del análisis de los datos cualitativos se ha denominado *conocimiento preciso de la realidad de la inmigración*. Este concepto se sustenta en cuatro categorías: a) conocimiento del proceso migratorio, b) conocimiento de la familia inmigrante, c) conocimiento del sistema educativo y d) conocimiento del sistema de apoyos. Pudiera parecer que este concepto viene dado por las propias características profesionales de la mediación intercultural, pero se han encontrado interesantes categorías que ayudan a entender mejor las interrelaciones entre la familia inmigrante, el centro educativo y el relevante proceso constructor de la resiliencia.

El conocimiento preciso del proceso migratorio

Las familias inmigrantes, cuando llegan a la ciudad, una de las primeras cosas que hacen, si necesitan algún tipo de ayuda, es visitar la Asociación. En muchos casos, los remiten otros miembros de su comunidad cultural u otros inmigrantes, estableciéndose una percepción colectiva de acogida y apoyo, como muestra la cita siguiente.

> *DI.: sí, y yo les preguntaba que quién les había hablado de nosotros, y entonces me dijeron que había entrado a un locutorio, y había unas personas que hablaban búlgaro y les habían preguntado por trabajo, y les dijeron que vinieran aquí y que preguntaran por mí, sabían hasta mi nombre, bueno, la cuestión es que los envié a C., porque me volvían a decir que aquí en Alcoy había trabajo en el campo, yo les dije que creía que les habían engañado, pero les preguntaba que por qué habían venido aquí y no me decían nada más.* (EI:2:7)

El constante contacto con la población inmigrante propicia un conocimiento preciso de la realidad de la inmigración. Un factor importante en este conocimiento de la realidad de la inmigración es tener la habilidad de saber profundizar en el problema, en la vivencia de la persona o familia que se tiene delante. Los inmigrantes llegan con un sentimiento de necesidad, con problemas, apenados por circunstancias del proceso migratorio, y una de las principales tareas de la mediación intercultural parece ser profundizar en las causas y origen de las circunstancias que les ha producido el problema por el que necesitan apoyo. En muchos casos, las familias inmigrantes acuden con niños y niñas menores en edad de escolarización, y el trámite inmediato comprende gestionar adecuadamente las necesidades de vivienda, empadronamiento y escolarización de los hijos. Una de las principales misiones es gestionar el conocimiento sobre la familia inmigrante.

> *DI.: Estos, en cambio, ves que están pasando algo, y si hay que solucionar lo del empadronamiento pues lo haremos, ya que las niñas tienen que ir al colegio.*
>
> *OB.: y si en el piso que están no se han dado de baja, tendrán que ver otro piso.*
>
> *DI.: exacto, entonces tendremos que verlo, o si tienen algún amigo que le puedan decir que quiten a una persona y poner a otra, pero si podemos hacer de intermediarios y explicarlo bien, yo no tengo ningún problema, pero las niñas tienen que ir al colegio* (EI:2:11-12-13-14).

El conocimiento preciso del entorno familiar

La valoración de la situación de la familia inmigrante lleva implícita la profundización y conocimiento de sus problemas. La mayoría de las familias inmigrantes, al parecer, cuando acuden a la Asociación traen una distorsión vital a causa del trauma migratorio que las hace disfuncionales. Esta disfunción familiar bien pudiera afectar al desarrollo y participación escolar de sus hijos, por lo que una de las primeras y principales tareas y preocupaciones es asegurarse de que los hijos e hijas están escolarizados y tienen sus necesidades básicas cubiertas. Al profundizar en el problema, en algunos casos se revelan unas pautas culturales que propician determinados comportamientos disonantes con nuestra cultura y, no precisamente unas carencias y necesidades básicas. Simplemente se está ante dos perspectivas culturales diferentes y es un valor añadido del profesional de la mediación intercultural ahondar en el caso expuesto, sabiendo conjugar su perspectiva cultural y la de la familia

inmigrante para encontrar una solución óptima que resuelva su situación en nuestro marco cultural y social. La gestión emocional parece propiciada por el carácter vocacional de la profesión de mediador intercultural. Se desarrolla una importante gestión emocional al haber profundizado en las diferentes realidades de las familias inmigrantes.

> *La directora sigue atendiendo a todos los que estamos, siempre tiene unas palabras amables para con alguien, los recuerda a todos, sus nombres y circunstancias (OB:43:4)*

Este mismo conocimiento preciso de la realidad de la familia inmigrante, con las complejas interrelaciones fruto del conocimiento experto y la profundización en la problemática de las familias inmigrantes, se traduce en una adecuada gestión de la situación escolar de los hijos e hijas inmigrantes.

El conocimiento preciso del entorno escolar

Existe una importante red de apoyos, que la mediadora intercultural conoce, fomenta y promueve, ayudándole en su gestión de las familias inmigrantes.

> *Di.: Del colegio le envían también las clases extraescolares y le explico qué es por, si después del colegio, Z quisiera quedarse, pero claro, enseguida ponen pues el club que tiene el colegio para el fin de semana, y yo le digo que es gratuito, la nena los viernes y sábados por la tarde puede ir ya que hacen juegos, son como unos junios pero en el colegio, lo tienen al lado, tienen un local con un club deportivo y así Z pero que es una situación… (EI:3:22)*

Las soluciones no siempre se resuelven por la flexibilidad del colegio o agilidad de gestión. La Asociación tiene recursos para resolver problemas familiares relacionados con el entorno escolar de los niños y niñas de familia inmigrante. El apoyo emocional del mediador es fundamental ya que adopta la figura de adulto de referencia (Cardona, 2006).

El conocimiento preciso del sistema de apoyos

La labor de la mediación intercultural necesita de un conocimiento preciso de los canales de apoyo disponibles en el entorno. El correcto desempeño de la actividad profesional depende de la gestión diaria que se realice para encontrar un punto de equilibrio entre instituciones y técnicos de las mismas implicados.

> *DI.: Entonces, una de dos, cuando lo hablemos, las llevo a la trabajadora social, la llamo y le comento la situación que tenemos, ya que se tienen que escolarizar pero tenemos el problema del empadronamiento, a ver qué es lo que podemos hacer, y en el piso que están viviendo es imposible, porque son varias personas las que viven en el mismo sitio, y no los dejan (EI:2:63).*

La idea de apoyo se convierte en una categoría con un peso más allá de la facilitación de una red de relaciones entre las diferentes personas e instituciones implicadas en las familias inmigrantes. El conocimiento preciso de los apoyos articula y posibilita, haciendo más fluidas, las relaciones entre inmigrantes y la comunidad local.

Discusión

La mediación intercultural tiene un relevante papel como triángulo entre la familia inmigrante y el centro educativo, tal como apuntan Ríos Rojas *et al.* (2007). El papel del mediador intercultural es descrito como un elemento adecuado de articulación entre la familia inmigrante y la sociedad de acogida en general y, en particular, resulta un excelente vehículo de gestión de las necesidades de protección en el alumnado de familia inmigrante en su relación con el centro educativo. El interés por explorar las causas de las situaciones de la realidad migratoria es el elemento articulador e interrelacionador del conocimiento de la familia, del sistema educativo, del sistema de apoyos y, en general, del proceso migratorio.

Las categorías que forman la base del concepto de *conocimiento preciso de la realidad migratoria*, al estar articuladas por la profundización en las causas de las situaciones que componen cada una de estas cuatro experiencias: apoyos, escuela, familia y proceso migratorio, permiten generar un clima positivo entre el mediador intercultural y la familia inmigrante. Este clima positivo, al parecer, se genera con las variadas habilidades sociales que despliegan en su desempeño profesional, tal y como Llevot (2006) indica.

Algunos de los puntos clave encontrados en el estudio están relacionados con:

−El saber coordinarse y trabajar en equipo

−La gestión de la adversidad y la pobreza

−Vocación, empatía e implicación personal

−La comunicación intercultural eficaz

Vila (2005), al hablar de competencia comunicativa intercultural destaca la importancia de las percepciones y la adaptación al contexto comunicativo concreto, elementos relacionados con el desarrollo de las habilidades sociales como parte del proceso de profundización en el conocimiento del problema de la familia inmigrante.

> *Mi idea es que DI llame a los padres y les hable de estas clases de repaso desde un punto de vista institucional. DI es muy buena manejando a los inmigrantes por teléfono, tiene incluso un lenguaje adaptado que hace que la entiendan y como es muy apreciada por la amplia mayoría considero que la iniciativa tendrá bastante éxito (OB:10:3 memo observacional).*

Son fundamentales las competencias cognitivas, comportamentales y afectivas en el desarrollo de la tarea de mediación, ya que contribuyen a generar un conocimiento preciso de la realidad de la migración. El conocimiento preciso de la realidad de la migración se propone como constructo intermedio entre teorías complejas y holísticas como las desarrolladas por Bartolomé *et al.* (2002) al trabajar el concepto de ciudadanía intercultural.

Referencias

Auerbach, C. E., y Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis.* Nueva York: New York University Press.

Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bush, R. A. B. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros.* Barcelona: Gránica.

Cardona, C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.

Henderson, N. (Ed.) (2007). *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities*. Paso Robles: Resiliency in Action

Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Llevot, N. (2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20*(2), 151-164.

LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS ISLAS BALEARES

Dr. Andrés Nadal Cristóbal, Universidad de les Illes Balears
Paloma Llabata, Centre d'Educació Superior Alberta Gimenez
Email contacto: andres.nadal@uib.es

Resumen

Los centros públicos de las Islas Baleares, acogen a la gran mayoría de alumnos inmigrantes escolarizados en ESO. Los alumnos inmigrantes en los centros estudiados suelen tener unos resultados académicos más bajos que los alumnos no inmigrantes. La hipótesis de trabajo que se plantea es que los centros públicos, con gran presencia de alumnos inmigrantes o de entorno sociocultural bajo, organizan los grupos en dos líneas diferenciadas. Por un lado los alumnos inmigrantes y alumnos con problemática sociocultural, donde se concentra la gran mayoría del apoyo del centro y otro grupo en el que están los alumnos de clase media-alta, que son en su gran mayoría no inmigrantes. Los datos que se presentan se han extraído de las actas de evaluación, de los registros de convivencia del centro y de los apoyos dados por el departamento de orientación. Los resultados confirman la presencia de dos líneas diferenciadas, y la poco permeabilidad entre los grupos, sobre todo con respecto a los grupos de alto nivel.

Descriptores: *Segregación, Integración Social, Éxito Académico.*

Abstract

Public institutions of the Balearic Islands host the large majority of immigrant students enrolled in ESO. Immigrant students in the studied centers often have lower academic results than non-immigrant students. The working hypothesis that arises is that public, with great presence of immigrant students or low socio-cultural environment, organize groups in two different lines. For one immigrant students and students with cultural issues, this accounts for the vast majority of support from the center and another group in which students are upper middle class, who are mostly non-immigrants. The data presented are drawn from the evaluation minutes, records of living of center and the support given by the guidance department. The results confirm the presence of two distinct lines, and little permeability between groups, especially with respect to high level groups.

Keywords: *Segregation, Social Integration, Academic Success.*

Introducción

La inmigración es un hecho real en la escuela española. El incremento de los alumnos extranjeros ha sido constante en los últimos años y con mayor incidencia en comunidades como la Balear (Vidaña 2011). La escuela como primer espacio de socialización de los de los

individuos, no se ha quedado al margen (Jordán, J.; Minués, R. y Ortega, P., 2002). No podemos dejar de ver que los alumnos inmigrantes no tienen la condición de tal, únicamente por ser de otros países (aunque obviamente esta característica es la que los agrupa). Los extranjeros se convierten en *inmigrantes* cuando su condición de inmigrantes viene acompañada con condiciones socio-económicas deprimidas y falta de recursos de todo tipo. Diferentes trabajos (Vecina, 2008) muestran cómo la percepción que se tiene de la inmigración tiene mucho que ver con el país de procedencia, clase social y nivel socio-económico. De esta manera, existen categorías de inmigrantes: así los que provienen de la Unión Europea son percibidos de una forma diferentes que los que provienen de África o de Sudamérica (Moya y Puertas, 2008).

Ya la LOGSE y actualmente la LOE se marcan como eje básico de la educación la equidad educativa, garantizando la igualdad efectiva de las oportunidades. Aún siendo la respuesta educativa que más consenso tiene la integración y la inclusión en aulas heterogéneas, tanto cultural como curricularmente (Stainback, S. y Stainback, W. (1999); Pujolàs, P. (2005)) y con una idea muy compartida de que la heterogeneidad es muy positiva para todo el grupo (Ainscow, M. 2003), la homogeneización de grupos sigue siendo un recurso organizativo utilizado para la integración de alumnado diverso (Gareñas y Díaz-Caneja, 2013). Son muchos los estudios que presentan efectos perversos de organizaciones escolares específicas para el alumnado procedente de sectores sociales desfavorecidos y de minorías culturales. Desde estudios clásicos como Oakes (1985) sobre los itinerarios intraescolares segregados, a estudios que presentan cómo las formas de organización y estratificación propia de cada centro son un elemento que condiciona la experiencia de aprendizaje y sobre todo de socialización del alumnado ya que esto posibilita, promueve y también limita sus interacciones facilitando grupos de alumnos y espacios educativos diferenciados (Carrasco et al. 2009).

La administración pública establece normativas encaminadas a distribuir equilibradamente el alumnado inmigrante extranjero (y con otras necesidades específicas de apoyo educativo) en toda la red de centros educativos sustentados con fondos públicos. Además restringe el acceso a la información sobre la proporción de alumnado inmigrante presente en cada centro, en tanto que esta información podría ser utilizada por las familias como criterio de elección (o exclusión) de centro, dentro de una política educativa en la que se favorece la libre elección de centro (Marchesi, 2000). Se intenta pués no generar guetos educativos por las preferencias de los padres.

Son muchos los recursos que se ponen en marcha en los centros educativos para atender a la diversidad cultural, aunque todos pasan en mayor o menor medida por la integración de los alumnos en aulas ordinarias (CIDE, 2005). Pero frente a esta idea de la equidad, de igualdad de oportunidades y distribución equitativa de los alumnos inmigrantes en todos los centros educativos, la distribución real de los alumnos inmigrantes suele ser mayor en los centros públicos, ahondando en problemas de integración social ya que suelen ser percibidos como inferiores socio-culturalmente. (Palomares 2006). En el caso de la comunidad Balear, si bien es cierto que es de las comunidades que más inmigración reciben, también es cierto que existe un grupo de inmigrantes con un poder adquisitivo alto y con un nivel socio-cultural, que si bien es diferente a los autóctonos, no podemos denominar como inferior. Así, según los datos sobre las Islas Baleares del MECD[11], en los centros privados de titularidad privada, el porcentaje de alumnos inmigrantes de África y Sudamérica es muy baja

[11] Datos de matrícula para curso el 2009 del Ministrerio de Educación, Cultura y Deporte.

representando solo el 9.3% de los alumnos extranjeros matriculados. Por otro lado, en los centros públicos, que no requieren ningún tipo de pago por parte de los padres, es donde se concentra un porcentaje más alto de los alumnos de África y Sudamérica (un 62.4% de los alumnos extranjeros matriculados)[12]. Estos datos parecen indicar que el impacto de la inmigración en los centros públicos, es muy alta en alumnos procedentes de clases sociales poco favorecidas y con recursos económicos bajos, diferenciándose de un grupo de inmigrantes que tienen capacidad económica para llevar a sus hijos a un centro privado.

Matricular una alumno en un centro privado (en muchas ocasiones elitista y con modelos educativos exportados de otro país) no hace que los alumnos se integren en la sociedad, si no que más bien se integra con sus iguales (compatriotas la mayoría de los casos), pasando casi inadvertidos, sobre todo cuando son de culturas cercanas (Capel, H. 2007)

Si bien es cierto que los centros privados de titularidad privada y los centros públicos de titularidad privada (los conocidos como centros concertados) suelen tener alumnos homogéneos, o se trabaja con una visión homogénea de la educación, los centros públicos reciben una heterogeneidad de alumnado.

Método

Muestra

La investigación que se presenta tiene un enfoque cuantitativo, a partir de los datos extraídos de dos centros educativos que a nuestro criterio son representativos de una realidad socioeducativa que se da en las Islas Baleares.

El primer centro educativo, está ubicado en un pueblo eminentemente agrícola de la isla de Mallorca. Un elemento que lo hace particularmente interesante para la presente investigación es la distribución de la población. Con unos 13.000 habitantes, el porcentaje de población extranjera procedente de África es del 18.5% (entre 11 a 14 años) y 22.13% (entre 15 a 19 años), mientras que de Sudamérica es del 3.08% (entre 11 a 14 años) y 4.94% (entre 15 a 19 años), más inmigrantes de otros países o regiones que tiene una representación mucho más baja. Así en edades escolares de ESO o de formación post-obligatoria, el porcentaje de alumnado inmigrante ronda el 20% de la población, siendo la comunidad Africana la más numerosa[13].

Por otro lado contamos con los datos de un segundo centro educativo ubicado en un barrio arrabal de Palma de Mallorca. El centro de educación secundaria, tiene como zona de referencia de escolarización, centros de primaria de diferentes barriadas. Un centro de primaria es de una barriada de clase media alta, mientras que dos centros de primaria son de barriadas de clase media baja y dos centros más de barriadas marginales de Palma. El nivel de inmigración en la barriada más marginal es alto, y se comparten espacios con otras etnias (gitanos). El nivel de conflictividad del barrio es muy alto, así como la incidencia del paro y el riesgo de exclusión social ya que como dice Palomares (2006), la integración de gitanos y clases socio-culturales bajas, son la tarea pendiente de educación española.

[12] En los cursos 2009, 2008 y 2007 nunca hay una diferencia inferior a 45 puntos de porcentaje entre la escuela pública y la privada.
[13] Fuente: Institud Balear d'Estadística. Año 2011.

Ambas comunidades tienen personas tanto inmigrantes como locales. Ambas comunidades la diferencia de clase social entre las personas inmigrantes y las no inmigrantes (al menos en un grupo determinada de ellas) está clara. Ambas comunidades son bilingües.

De cada uno de los centros no se han cogido los mismos datos. Del primer centro se han recogido los datos personales, académicos y los datos de la convivencia de cada uno de los alumnos del IES de un año escolar (2011-12). Del segundo centro se han recogido los datos académicos de los alumnos desde en curso 2005-06 hasta el curso 2011-12 para tener la perspectiva de la evolución de diferentes grupos de alumnos en su escolarización en educación secundaria.

Hipótesis y variables

La hipótesis que se plantea es que en los centros de ESO con alumnos inmigrantes, hay dos itinerarios y en unos de esos itinerarios, no hay casi representación de los alumnos inmigrantes.

Al referirnos a itinerarios, hacemos referencia a la existencia de parámetros que definen un grupo u otro. Así el número de materias suspendidas, el número de adaptaciones curriculares requeridas, el número de amonestaciones o expulsiones que tienen los alumnos, se distribuyen de forma diferente según si el alumnos va a un grupo con presencia de inmigrantes o no.

Los datos se han volcado en una base de datos y se ha hecho un lectura explicativa de los mismos utilizando la variable extranjeros como aquellos que han nacido en países Africanos, Sudamérica y Resto de Europa[14] mientras que los españoles son los propiamente españoles. Es cierto que hay un porcentaje de los alumnos que no cumplen ninguna de ambas categorías pero han sido eliminados de la base de datos.

Resultados

La primera cuestión que nos planteamos es si los alumnos inmigrantes llegan a concluir la ESO en los años marcados o con una repetición, o por el contrario repiten dos veces o abandonan. Esta cuestión se intentará responder utilizando la base de datos del centro de Palma ya que de este conocemos los datos desde 2005. Los datos recogidos indican que aproximadamente el 60% de los alumnos matriculados estos últimos cinco años cursaron 3º o 4º de la ESO cuatro años después de cursar primero. Ver que el porcentaje de alumnos población no española es casi cinco puntos porcentuales superior a la población española. (Tabla 1).

Tabla 1
*Contingencia Están en 3º o 4º * Nacionalidad*

		Nacionalidad dicotómico		Total
		Español	No Español	
Están en 3º o 4º	NO	39,7%	44,4%	40,5%
	SI	60,3%	55,6%	59,5%

[14] Se desestima Asia ya que solo cuenta con un caso.

Es interesante comprobar si los grupos que tienen más inmigrantes también son los grupos que han perdido más alumnos en 4ª de la ESO (Tabla 2).

Tabla 2
*Contingencia Están en 3º o 4º * Nacionalidad*

% Nacionalidad		% dentro de Nacionalidad					
		Grupo			Nacionalidad		
					Español	No Español	Total
Español	89,20%	A	Estan en 4º	NO	26,10%	30,00%	26,40%
No Español	10,80%			SI	73,90%	70,00%	73,60%
Español	97,80%	B	Estan en 4º	NO	10,60%		10,50%
No Español	2,20%			SI	89,40%	100,00%	89,50%
Español	79,70%	C	Estan en 4º	NO	79,70%	63,20%	75,90%
No Español	20,30%			SI	20,30%	36,80%	24,10%
Español	80,20%	D	Estan en 4º	NO	58,80%	58,80%	58,80%
No Español	19,80%			SI	41,20%	41,20%	41,20%
Español	76,90%	E	Estan en 4º	NO	54,50%	37,00%	50,00%
No Español	23,10%			SI	45,50%	63,00%	50,00%
Español	70,00%	F	Estan en 4º	NO	47,00%	38,20%	44,00%
No Español	30,00%			SI	53,00%	61,80%	56,00%

Como puede verse la distribución de los alumnos en los diferentes grupos no es la misma y los grupos con presencia de los alumnos no españoles son los que más alumnos han perdido al llegar a 4º o 3º ,después de cuatro años en la ESO. Un caso especial es el grupo B que durante todos los años estudiados siempre ha dado una alta tasa de alumnos que promocionan y tiene un porcentaje muy bajo de alumnos extranjeros. Así vemos que a mayor porcentaje de alumnos extranjeros, más alumnos se descuelgan de la ESO.

Una vez vista la relación entre los grupos con más la procedencia de los alumnos extranjeros respecto a su continuidad en la ESO nos preguntamos más directamente por la relación de las calificaciones de los alumnos respecto a su condición de extranjeros. Para ello se consultó la base de datos del instituto de zona rural.

Primeramente se quiere averiguar si existe diferencia en las medias de las calificaciones de los alumnos por continente de procedencia, siendo los datos los que aparecen en la Tabla 3.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos; Media

Continente		N	Media	Desv. típ.
España	Mit.	376	6,16	1,7319
Resto de Europa	Mit.	19	5,874	1,2898
África	Mit.	82	4,178	1,7101
Sudamérica	Mit.	23	4,768	1,617

Las notas son más bajas en los inmigrantes que en el resto de los no inmigrantes, siendo mucho más baja en el caso de Sudamérica y África.

Realizando una ANOVA complementada con la prueba benéfica de Tukey. Esta prueba nos revela que existe diferencia significativas entre los diferentes alumnos agrupados por continentes; F=33,88; $p \leq 0{,}000$. La prueba de contraste de Tukey indica que se pueden establecer dos subconjuntos: África con Sudamérica (4,178 y 4,768), y resto de Europa con España (5,874 y 6,160).

Hay que tener en cuenta que las calificaciones dependen en parte del apoyo extra que algunos alumnos reciben por parte del profesorado que atiende a las necesidades educativas especiales. Este apoyo no se cuantifica en las notas, quedando la asignatura aprobada o suspendida aunque haya sido con apoyo o adaptaciones curriculares significativas. Se ha asignado a cada alumno un valor si a éste no se la ha dado ningún apoyo o ACI, una o dos, tres o cuatro, cinco o seis o más de seis apoyos o ACIs. Se ha realizado la prueba de Kurskal-Wallis, para variables ordinales. El resultado de esta prueba nos revela que respecto a los apoyos o ACIs realizadas existen diferencias significativas en cuanto al continente de procedencia, χ^2= 151,51 $p \leq 0{,}000$; y los rangos promedios asignados manifiestan que hay diferencia significativa de los apoyos o ACIs según el continente de procedencia. Así podemos diferenciar claramente dos grupos: uno África, 398,65, y otro España, resto de Europa y Sudamérica 211,72; 232,89 y 207,33.

Como se ve los alumnos africanos reciben la mayor cantidad de refuerzos, cosa que indica que en el centro se hacen esfuerzos para que el alumnado extranjero pueda promocionar y tener el título de la ESO. No obstante, como se puede ver en la Tabla 4 el porcentaje de alumnos africanos y de Sudamérica que pueden promocionar es mucho menor que el resto de procedencias.

Tabla 4
*Contingencia Puede promocionar * Continente*

% dentro de Continente

		Continente				
		España	Resto de Europa	África	Sudamérica	Total
Puede promocionar	Si	72,30%	73,70%	31,70%	34,80%	64,10%
	No	27,70%	26,30%	68,30%	65,20%	35,90%

Una vez vistas las calificaciones de los alumnos, otro tema que ha interesado ver es el clima de centro, es decir cómo los alumnos se han comportado en el centro. Para ello se han recogido las amonestaciones que durante un curso escolar se han pasado a los alumnos, quedando la distribución por continentes como indica la Tabla 5.

Tabla 5
*Contingencia Amonestaciones en 4 grupos * Continente*

% dentro de Continente

		Continente				Total
		España	Resto de Europa	África	Sudamérica	
Amonestaciones en 4 grupos	Sin Amonestaciones	59,30%	73,70%	30,50%	47,80%	54,50%
	1 Amonestación	14,10%	5,30%	11,00%	8,70%	13,00%
	2-3 Amonestaciones	9,30%	15,80%	11,00%	17,40%	10,40%
	4-10 Amonestaciones	9,60%	5,30%	17,10%	26,10%	11,40%
	mas de 11 amonestaciones	7,70%		30,50%		10,80%

Se ha realizado la prueba de Kurskal-Wallis, para variables ordinales. El resultado de esta prueba nos revela que respecto a las amonestaciones existen diferencias significativas en cuanto al continente de procedencia, χ^2= 39, 44 $p \leq 0{,}000$; y los rangos promedios asignados manifiestan que hay diferencia significativa de amonestaciones según el continente de procedencia. Así podemos diferenciar claramente tres grupos: uno África, 331,03; otro España y Sudamérica, 234,81 y 264,48; y un tercero, resto de Europa 196,53.

Todos los datos que se han presentado muestran que los alumnos extranjeros, sobre todo los africanos, son los que presentan más necesidades en el centro, son más disruptivos y reciben un mayor apoyo por parte del equipo de apoyo. Siguiendo la hipótesis planteada se observa cómo se distribuyen los alumnos en los diferentes grupos respecto a su procedencia (Tabla 6):

Tabla 6
*Contingencia Grupo * Continente y Media*

Recuento

			Continente				
		Media de las calificaciones	España	Resto de Europa	África	Sudamérica	Total
Grupo	A	7,541	28	2	0	0	30
	B	5,735	26	0	5	0	31
	C	6,213	21	2	7	2	32
Total			75	4	12	2	93

Como puede verse, en este centro también hay una diferenciación clara entre un cuarto y el resto. La media de las calificaciones es un buen indicador de la calidad del grupo. No obstante se puede ver cómo el grupo C tiene media mayor, habiendo más alumnos extranjeros en el grupo B. Esto se entiende porque el grupo C recibe mucho más apoyo (adaptaciones) que el grupo B. Si bien es cierto que el número de apoyos es similar, en el grupo C se atiende

a más personas mientras que en el B pocas personas reciben mucho apoyo y esto afecta obviamente a la media del grupo. El grupo A solo recibe dos apoyos.

Respecto a la conducta, también es significativo que el grupo A no tenga casi amonestaciones, mientas que el B tenga muchas y el C algunas menos. Hay que tener en cuenta que las amonestaciones en 4º de la ESO son menores que en otros cursos.

En sendas pruebas de Kurskal-Wallis, para variables ordinales, hechas en 4º curso respecto a las amonestaciones y los apoyos realizados (adaptaciones), existen diferencias significativas en cuanto al grupo de procedencia: χ^2= 10, 94 $p \leq 0{,}004$ y χ^2= 10,51 $p \leq 0{,}005$ respectivamente.

Respecto a las amonestaciones los rangos promedios asignados manifiestan que hay diferencia significativa de amonestaciones según el grupo de procedencia. Así podemos diferenciar claramente dos grupos: A y C (41,17 y 43,30 respectivamente), y otro el B con rango promedio de 56,47. Por otro lado los refuerzos o adaptaciones se pueden también diferenciar dos grupos: el A con un rango promedio de 37,35, y el B y C, con rangos promedio de 50,21 y 52,94 respectivamente.

Así se ve cómo un grupo, tanto por alumnado como por conflictividad, como por resultados académicos y apoyos requeridos, es significativamente diferente a los otros.

Discusión

Los datos que se presentan nos confirman que los alumnos inmigrantes comparten de una forma no igualitaria la escolarización. No están representados de una manera igualitaria en los diferentes tipos de centros. Así en los centros privados casi no hay alumnos inmigrantes mientras que es la escuela pública la que acumula la mayor cantidad de alumnos inmigrantes. En la escuela pública, si bien todos los alumnos pueden acudir a ella, también utilizan diferentes estrategias para segregar a los alumnos inmigrantes.

Se ha visto que los grupos con alumnos inmigrantes tienen peores calificaciones, acumulan más amonestaciones (sobre todo los grupos de africanos y sudamericanos) y requieren más apoyo.

Los centros educativos diseñan líneas en las que casi no hay alumnos inmigrantes. Serían lo que llamamos líneas de nativos, donde el nivel es superior y se exige más a los alumnos, se atiende menos a la diversidad, pero en contrapartida, los alumnos sacan mayores calificaciones y les permiten mantener un ranquing respecto al resto de centros de la isla (tanto privados como concertados) muy alto. Además, esta diferenciación responde a la demanda de los padres de los alumnos nativos, que ven como positiva esta medida. Destacar que los dos centros estudiados, en los cuatro últimos años han obtenido la nota más alta de selectividad en Mallorca.

Referencias

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia presentada en el Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: San Sebastián, del 29 al 31 de octubre de 2003.

Capel, H. (2007). Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 3*. Universidad de Barcelona.

Carrasco, S; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA Working Papers, 126*. [Accesible en línea: www.emigra.org.es.] Descarga realizada el (15-04-2013).

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. MECD: Madrid.

Jordán, J.; Minués, R. y Ortega, P. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *14*, 93-119.

Grañeras M. y Díaz-Caneja P. (2013). Medidas de atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: una respuesta consolidada. *Red de escuelas Interculturales*. [Accesible en línea: http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article45]. Descarga realizada el (15-04-2013).

Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española.* Madrid: Alianza.

Moya, M; Puertas, S. (2008). Estereotipos, Inmigración y Trabajo. *Papeles del Psicólogo, 29*(1), 6-15.

Oakes, J., 2005 [1985]. *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Palomares, A. (2006). *Educación e Inmigración en España. Revista Española de Educación Comparada, 12*, 339-364.

Pujolàs, P. (2005). La Inclusió escolar. Principis i estratègies per fer –la possible. *Àmbits de psicopedagogía ,15*, 14-20.

Vecina, C. (2008). *Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu.* Tesis leída en la Universidad de Islas Baleares.

Vidaña, L. (2011). Educació i alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears. En March M., *Anuari de l'educació de les Illes Balears* (pp. 108-149). Palma de Mallorca. Fundació Guillem Cifre.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas.* Madrid: Narcea.

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE UTILIZADAS CON JÓVENES INFRACTORES DE LEY PRIVADOS DE LIBERTAD DEL CENTRO DE INTERNACIÓN PROVISORIA (CIP)

Juan Cornejo Espejo, Universidad Católica del Maule, Chile
Julio Domínguez Maldonado, Universidad Católica del Maule, Chile
Email contacto: jcornejo@ucm.cl

Resumen

Desde la implementación de la Ley 20.084 del 2007 que pretende la articulación entre el cumplimiento de condena de jóvenes infractores de ley con un modelo socio – educativo, en el cual la educación debía ser el eje principal, se constata que en la práctica dicha articulación no se está llevando a cabo; pues, los profesores que imparten docencia en el CIP – CRC de Talca aplican las mismas estrategias de enseñanza - aprendizaje que aquellas que son utilizadas en el resto de las escuelas y liceos del país. Es más, el propio Ministerio de Educación no considera las distintas realidades y contextos socio – educativos y las adaptaciones curriculares a la hora de realizar las acciones pedagógicas. En consideración a esos antecedentes, la comunicación tiene como objetivo presentar los resultados parciales de la evaluación de las estrategias de enseñanza – aprendizaje, utilizadas por los(as) profesores(as) que imparten docencia en el citado centro.

Descriptores: *Infractores, Estrategias, Enseñanza, Aprendizaje.*

Abstract

The implementation of the law n°20.084 in 2007 pretended to articulate the pursuant to the sentence to young people with a socio-educational model. In this model, the education had to be the core of the system but it has been confirmed that this articulation has not been reached based on the strategies implemented by CIP – CRC teachers from Talca who are using the same strategies work on the rest of the schools along the country. Furthermore, the Ministry of Education does not consider the different realities, the socio-education context and the curriculum adaptations at the moment of delivering lessons. Considering these records, it presents the first results related to the evaluation to improve the teaching and learning methodological strategies used by the teachers who work on the place.

Keywords*: Ofenders, Strategies, Teaching, Learning.*

Introducción

Desde la implementación de la Ley 20.084 del 2007 que pretende la articulación entre el cumplimiento de condena de jóvenes infractores de ley con un modelo socio – educativo, en el cual la educación debía ser el eje principal de dicho modelo, se puede constatar que en la práctica dicha articulación no se está llevando a cabo en los términos que establecía la ley.

Esta realidad se puede constatar de modo fehaciente al interior CIP – CRC de Talca, puesto que los profesores que imparten docencia a los jóvenes infractores de ley privados de libertad aplican las mismas estrategias de enseñanza - aprendizaje que aquellas que son utilizadas en las escuelas y liceos que imparten educación formal en establecimientos de distinta dependencia (escuelas municipalizadas, particular – subvencionadas y particulares pagadas). Es más, el propio Ministerio de Educación (MINEDUC) no considera las distintas realidades y contextos socio – educativos y las adaptaciones curriculares a la hora de realizar las acciones pedagógicas.

Otro elemento interviniente es la falta de capacitación de los profesores para el trabajo con personas privadas de libertad. Es decir, el organismo encargado de velar por los derechos de los(as) niños(as) y del cumplimiento de las sanciones para jóvenes infractores de ley, Servicio Nacional de Menores (SENAME), institución responsable del cumplimiento de la normativa vigente relativa a las medidas decretadas por los tribunales competentes, no realiza un adecuado proceso de inducción para contextualizar las acciones pedagógicas a esas realidades particulares. Sin contar que, en su mayoría, los profesores contratados para impartir docencia son profesionales recién egresados, mayoritariamente de universidades privadas. Instituciones sin una trayectoria institucional reconocida en el ámbito pedagógico. Asimismo, dado el sistema de financiamiento estatal entregado a través subvenciones escolares, no hay interés por parte de los sostenedores privados y/o públicos (municipales) de asumir la administración y funcionamiento de los establecimientos educacionales al interior de los centros privativos de libertad.

Este escenario incide en que los paradigmas y enfoques curriculares, y las correspondientes estrategias de enseñanza – aprendizaje (manejo de contenidos, las metodologías, tipos de evaluaciones y materiales didácticos) a los que se adhieren los profesores que imparten docencia a los jóvenes infractores de ley privados de libertad del CIP – CRC de Talca, no sean los más apropiados para este tipo de jóvenes; además de la incongruencia entre los paradigmas y enfoques curriculares declarados, y las estrategias de enseñanza – aprendizaje seleccionados para la realización de clases.

Siendo ése el contexto en el que se inscribe la investigación, el objetivo propuesto es analizar la asociación entre paradigmas y enfoques curriculares, y las estrategias pedagógicas de enseñanza – aprendizaje, entendiendo par tales: los contenidos, las metodologías, tipos de evaluaciones y materiales didácticos utilizados en la realización de clases por parte de los profesores que imparten docencia a jóvenes infractores de ley privados de libertad en el Centro Internación Provisorio y Centro de Régimen Cerrado (CIP - CRC) de Talca durante el año 2013.

Reinserción social

Una sociedad es equitativa cuando asegura la igualdad de oportunidades, es decir, cuando no se limita a respetar la igualdad de las personas ante la ley, sino que también promueve la supresión de las barreras económicas y sociales, o la compensación de las desigualdades que ellas generan y que impiden o dificultan la realización del potencial individual (Atria,2004). Si se observa el tratamiento que los medios de comunicación dan a la juventud, se puede advertir la vigencia de un discurso que la sataniza y estigmatiza, particularmente a los sectores más pobres, instalando de esta forma la percepción de miedo e inseguridad en el imaginario social. Así, las exclusiones provocadas por el modelo, se interponen a la viabilidad de una integración protagónica de los jóvenes en la sociedad

(Molina y Romero, 2003). Para Molina y Romero (2003), la estigmatización de que son objeto estos jóvenes, estaría a la base de la apatía y el rechazo hacia toda intención de insertarlos, ya que nunca han estado insertos, en tanto desde su cotidianidad son testigos del rechazo, el prejuicio y la sobrevigilancia que generan sus actos.

Para el Servicio Nacional de Menores, el logro de la reinserción social de adolescentes infractores es un objetivo central. Esta entidad define la reinserción social como la acción educativa compleja e integral, que busca limitar los efectos de la sanción y ejecutar acciones de responsabilización, reparación, habilitación e integración del/la adolescente. El eje central del cumplimiento de una sanción con programa de reinserción social para los jóvenes infractores de ley es la educación, es por esto que la incluye como eje articulador de todos sus programas (SENAME, 2007).

Desafíos de la educación

La educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado para articular la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. De esta forma, se argumenta que tener educación permite acceder a mejores trabajos, y participar en las redes en que circula el conocimiento. Por el contrario, carecer de ella implica quedar restringido a ocupaciones de baja productividad y bajos salarios, privado de gran parte del intercambio cultural (Hopenhayn, 2003). Las posibilidades de los distintos grupos para llevar a cabo sus proyectos de vida según sus propios valores y visiones del mundo, dependen en importante medida de la cantidad y calidad de la educación a la que puedan acceder. En este sentido, existe una correlación positiva entre más educación y más equidad, lo que quiere decir que los países con logros escolares más difundidos también tienen menores diferencias de ingresos y son más igualitarios en su estructura social. Sin embargo, actualmente existen fuertes disparidades de logros educacionales (tanto en número de años estudiados como en calidad del aprendizaje) por grupos de ingreso, que condenan a la reproducción de las inequidades sociales (Hopenhayn, 2003).

En el caso de Latinoamérica, un alto porcentaje de sus habitantes tiene un escaso acceso a la educación, en donde muchos niños no terminan la escuela primaria y la mayoría de los jóvenes provienen de familias cuyos padres poseen menos de diez años de educación formal, lo que los hace especialmente proclives a no alcanzar el nivel educativo requerido para sortear la pobreza (CEPAL, 2000; citado en Hopenhayn, 2003). En este sentido, el escaso nivel de educación de los jóvenes bloquea su principal canal de movilidad e inclusión social, por lo cual estos ven restringidas sus oportunidades futuras ya en su hogar de origen, puesto que el nivel educativo de los padres, variable determinante del clima educacional del hogar, aparece altamente correlacionado con las trayectorias educacionales de los hijos (CEPAL-OIJ, 2004; citado en Machineay Hopenhayn, 2005).

Dentro de este contexto, Chile es el país que presenta los mayores índices de desigualdad social dentro de Latinoamérica, desigualdades que son explicadas por los diferentes niveles de educación dentro de la población (Bever, 2000). Por lo tanto, la educación constituye una vía para disminuir las brechas existentes entre los distintos grupos sociales de nuestro país, y de esta manera acabar con la exclusión de los sectores más vulnerables, para lo cual debe elevar la calidad de la educación, generando mejores y más equitativas posibilidades a personas de menores recursos económicos (Aedo, 2003).

La educación en Chile: marcos y reforma

De esta forma, el estado chileno tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y promover el progreso integral de toda la población, a través de un sistema educativo que asegure igualdad de oportunidades y aprendizaje de calidad para todas las personas durante su vida, con independencia de la edad y el sexo (Ministerio de Educación, MINEDUC). Los principios que rigen la educación chilena se encuentran establecidos en la Constitución Política de la República de Chile, la cual asegura el *derecho a la educación* y la *libertad de enseñanza*. La Constitución establece que los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y le impone la obligación del Estado de otorgar especial protección al ejercicio de dicho derecho. Asimismo, el Estado debe financiar un sistema gratuito de educación básica y media y promover la educación parvularia. Por otro lado, la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. Igualmente, asegura el derecho de los padres para escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos (Wikipedia, 2007).

Ahora bien, siguiendo estos principios, ha habido distintos esfuerzos por mejorar el sistema de educación del país, en respuesta a las demandas que se van suscitando a lo largo del tiempo. De esta forma, a principios de la década de los noventa se origina la discusión sobre el estado de la educación, centrándose en lograr una mejora sustentable de la calidad de ésta y de iniciar un proceso de modernización, que estuviese acorde con los cambios desarrollados por los sujetos (Vidal, 2003). Una de las primeras manifestaciones de este proceso es la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)(LeyNº18.962) en1990, la cual establece los principios generales que rigen el sistema educacional chileno. En ésta, se establecen los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza y se señalan las normas objetivas que permiten al Estado velar por su cumplimiento y, del mismo modo, se establecen los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel (Ley Orgánica Constitucional de enseñanza,1990). Cabe destacar que este año se envió al Congreso un proyecto de ley que busca reemplazar la LOCE por la Ley General de Enseñanza, en el marco de una reforma educacional que obedece a las acciones del Consejo Asesor constituido gracias a las movilizaciones estudiantiles el año 2006.

En 1996, el Gobierno de Frei Ruiz-Tagle pone en marcha un programa de modernización y mejoramiento de la educación chilena conocido como la Reforma Educacional, la cual tiene como principios orientadores la participación, el mejoramiento de la calidad de la educación y una mayor equidad de ésta, para lo cual se debe centrar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, siendo su fin último el desarrollo integral de las personas (Huneeus, 2005).

Educación en centros privativos de libertad

La educación ofrecida en estos centros obedece a los lineamientos señalados por el estado chileno, a través del Ministerio de Educación, por lo cual debiese tender hacia el desarrollo personal, social y moral de los estudiantes. De esta forma, el Servicio Nacional de Menores (2007) señala que la educación, como elemento central de intervención, puede entenderse como un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores. Por ello, los adolescentes aprenden cuando ejercen una acción cognoscitiva y/o afectiva sobre su realidad y simultáneamente cuando ésta ejerce una acción sobre aquellos. El aprendizaje, por

tanto, se da por un proceso de construcción y no de acumulación, implica descubrimiento personal y se produce en un contexto social y cultural de múltiples y continuas interacciones.

No obstante lo anterior, hay que tener en cuenta que la intervención educativa tiene lugar con motivo de la aplicación y cumplimiento de una medida cautelar o una sanción penal, lo que le da a la acción y relación educativa un cariz específico. Para el SENAME (2007), un tributo central de la acción educativa es el desarrollo del vínculo. De esta forma, el eje central de la intervención pasa por la relación pedagógica y los objetivos socioeducativos, caracterizada por una presencia cotidiana y significativa del educador en la vida del educando, mediada por la naturaleza y contenido del vínculo comunicativo construido en la relación. Asimismo se plantea el levantamiento de los estigmas, como consecuencia del desarrollo del vínculo significativo. En este sentido, se hace preciso comprender al educando considerado en sí mismo, y no en relación con las normas o patrones que haya transgredido. Situarlo en una historia singular, única, permitirá retirarlo del rótulo, de la categoría que amenazaba aprisionarlo (SENAME, 2007).

En síntesis, se trata de cumplir un rol de acompañamiento activo, pero no directivo en el proceso de aprendizaje, construcción de conocimiento y formación de los adolescentes. Lo anterior implica una actitud constante de animación, apoyo y confianza a los adolescentes, valoración de sus opiniones, potenciar la diversidad de respuestas ante los problemas comunes, estar atento a las situaciones especiales que requieren una atención individual, y sobre todo por incentivar y valorar el aprendizaje a partir de las propias experiencias del adolescente (SENAME,2007).

Método

El enfoque metodológico utilizado en el estudio es cualitativo/descriptivo, dado que se buscaba describir y analizar las estrategias de enseñanza – aprendizaje, desde la perspectiva estructural constructivista planteada por P. Bourdieu (1984, 1989, 1990, 1991), utilizada por los profesores que imparten docencia en enseñanza básica y media en el CIP – CRC de Talca a jóvenes infractores de ley privados de libertad. Las dimensiones seleccionadas fueron las siguientes: paradigmas o enfoques curriculares, metodologías, tipos de evaluaciones y materiales didácticos empleados en la realización de las clases.

Desde la perspectiva estructural – constructivista no es posible disociar el contexto socio – cultural del cual provienen los jóvenes infractores de ley privados de libertad, así como la cultura institucional carcelaria y valores asociados que dificultan los procesos de enseñanza – aprendizaje. Asimismo la atención de la subjetividad y desarrollo personal no se ve favorecido por la racionalidad y lógicas culturales subyacentes al sistema carcelario en su conjunto, y de modo particular al sistema en el cual están inmersos éstos jóvenes. Si bien los escenarios institucionales están definidos a partir de las normativas jurídicas del Estado para este tipo de centros de reclusión, ellas no consideran en términos prácticos la reinserción social a través de la escolarización. Dado ese contexto, resultó clave el análisis de las estructuras en las que se inserta la escuela al interior de los centros de reclusión; así como la valoración que se le asigna al plan de intervención diseñado para la atención de cada uno de éstos jóvenes.

Contexto y participantes

La selección de la muestra correspondió a los profesores que imparten docencia a los jóvenes infractores de ley privados de libertad del CIP – CRC de Talca. Actualmente son 08 profesores que atienden tanto a la enseñanza básica como la enseñanza media. La mayoría de los profesores contratados son profesionales recién egresados, mayoritariamente de universidades privadas. Universidades que carecen de una trayectoria institucional reconocida en el ámbito pedagógico.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas seleccionadas para la recolección de información fueron:

a) Entrevistas semiestructuradas a los profesores que imparten docencia a los jóvenes infractores de ley privados de libertad del CIP – CRC de Talca durante el año 2013.

b) Observación de las prácticas pedagógicas de los profesores que imparten docencia a los jóvenes infractores de ley privados de libertad del CIP – CRC de Talca durante el año 2013.

c) Análisis documental de las planificaciones, evaluaciones y orientaciones técnicas emanadas del SENAME para el trabajo con jóvenes infractores de ley.

Análisis de la información

Dadas las características de las técnicas escogidas se privilegió el análisis de contenido en el caso de las entrevistas y el análisis documental en lo que respecta al material emanado del SENAME para el trabajo pedagógico con jóvenes infractores de ley.

Resultados

Entre los principales hallazgos de la investigación, luego de haber aplicado los instrumentos tenemos:

a) Los profesores que imparten docencia al interior del CIP – CRC de Talca utilizan las mismas estrategias de enseñanza – aprendizaje, entendiendo por tales: contenidos, metodologías, tipos de evaluaciones y materiales didácticos que aquellas que, normalmente, se aplican en establecimientos educacionales públicos y privados nacionales con estudiantes que no tienen ninguna medida aflictiva.

   En este sentido, ni el propio MINEDUC considera un currículo diferenciado para este tipo de estudiantes. Sugiere se apliquen los mismos contenidos que se enseñan en las escuelas y liceos tradicionales.

b) De lo observado y de acuerdo a lo que se desprende de las entrevista los profesores que imparten docencia en el establecimiento antes señalado, no recibieron ningún tipo de capacitación y/o inducción especial para el trabajo con este tipo de estudiantes, ni se consideraron las condiciones conductuales o de privación de libertad de los mismos.

c) Otra de las limitantes observadas es que en su mayoría los profesores que imparten docencia son profesionales recientemente egresados. La totalidad de ellos no lleva más de dos años de egreso de la universidad.

   Dada su falta de experiencia se evidencian problemas en el manejo de grupos, adaptación al trabajo en condiciones especiales, dada su juventud carecen de ascendiente y autoridad ante los jóvenes infractores de ley privados de libertad entre otras situaciones. Todo anterior incide en que halla una alta rotatividad de profesores en el trabajo en aula al interior del centro.

d) El sistema de financiamiento estatal entregado a través subvenciones escolares, no resulta interesante para los eventuales sostenedores privados y/o públicos (municipales) que quieran asumir la administración y gestión del CIP – CRC de Talca.

   Un aspecto que dice relación con este desinterés son los bajos salarios que reciben los profesores para el trabajo con este tipo de estudiantes.

Conclusiones

En términos generales, es posible plantear que los educadores de los centros privativos de libertad de SENAME, poseen bajas expectativas con respecto a los logros educacionales de los adolescentes infractores, las que se han ido modificando de acuerdo al tiempo que transcurre desde que inician su labor en el centro. Estas bajas expectativas están relacionadas principalmente con las dificultades de funcionamiento de SENAME, en el sentido de no proporcionar los recursos necesarios para que esta labor se lleve a cabo de forma adecuada. Asimismo, se relacionan con creencias acerca del origen sociocultural de los adolescentes, en donde la mayoría de éstos son percibidos como sujetos carenciados, que no poseen las condiciones psicosociales mínimas para incorporar los elementos de intervención educativa que se les brinda y sacar provecho de ellos. Como consecuencia de lo anterior, las prácticas pedagógicas se orientan principalmente a la generación de hábitos de higiene y alimentarios, mantención de la convivencia y ocupación del tiempo libre de los adolescentes, generando un reducido impacto en el cambio actitudinal que éstos pudiesen presentar. En este marco, la adquisición de competencias técnicas adquiere mayor importancia que la promoción del desarrollo afectivo y social de los adolescentes, dando cuenta de la poca adecuación y pertinencia de las intervenciones educativas, ya que no son abordados los aspectos que están a la base de las conductas delictivas. De esta forma, las posibilidades de que la educación facilite o promueva la reinserción social de estos jóvenes son prácticamente nulas. Derivado de lo anterior, las expectativas de reinserción social que poseen los educadores sobre los adolescentes infractores son bajas, no existiendo expectativas acerca de los logros educacionales de los adolescentes, ni de la posibilidad de que éstos logren construir un proyecto de vida distinto al delito. Esto influye directamente en las prácticas pedagógicas que desarrollan, en donde prima la frustración y la desesperanza, asociado a creencias de poca efectividad acerca de sí mismos. Por otro lado, a pesar de que la nueva Ley de Responsabilidad Penal Juvenil ha sido diseñada desde altas esferas políticas, como un nuevo programa de reinserción social sin ser coercitiva por características propias, ésta no se puede definir formalmente como una política pública, sino como una política de Estado. Esto debido a no tomar en cuenta ni en su concepción, diseño, creación e implementación a uno de los principales actores sociales de los contextos de encierro de jóvenes infractores de ley, los/as educadores/as. Asimismo, las características del malestar docente se hacen vigentes en los/as

educadores/as de los centros, ya que el agotamiento emocional se presenta de manera patente, sobre todo, en los centros más carentes en lo que respecta a infraestructura.

Referencias

Aberastury, A. & Knobel, M. (1999). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Aedo, C. (2003). *La educación en Chile hoy*. Santiago*:* Elumen/hvmanitas.

Arriagada, I. & Godoy, L. (2000). Prevenir o reprimir: falso dilema de la seguridad ciudadana. *Revista de la CEPAL*, *70*. Diponible en <http://www.cepal.com> Fecha de consulta 25/05/2007.

Atria, R. (2004). *Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales*. Santiago: CEPAL. Disponible en <http://www.cepal.com> Fecha de consulta 25/05/2007.

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. España: Talleres gráficos Dúplex. S.A. Emmer, S. (1998). *Frente al silencio: Testimonios de la violencia en Latinoamérica.* México, DF: Ediciones ILEF.

Esteve, J.M. (1994). *El Malestar Docente*. Barcelona: Paidós.

Vidal, C. (2003). La reforma educacional: calidad, equidad e igualdad en el proceso educativo. Documento de trabajo de la cátedra de Didáctica de la Filosofía. Santiago: UMCE.

EL SENTIMIENTO RELACIONAL DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Estrella Ruiz Pinto, Universidad de Sevilla
Rafael García Pérez, Universidad de Sevilla
Email contacto: epinto@us.es

Resumen

Esta comunicación presenta resultados empíricos sobre la preferencia relacional del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. Mediante el instrumento Escala de Preferencias Relacionales de Género se indaga en las predisposiciones del alumnado a elegir o rechazar a chicos o chicas según el tipo de actividad conjunta a desarrollar. Según las elecciones o los rechazos constatados podemos conocer acerca de la presencia de los mandatos de género en las aulas escolares. La muestra se compone de 722 estudiantes (chicas y chicos = 50%) de E.S.O. de la provincia de Sevilla. El error muestral es de 3,7% con un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional (p = q). Los resultados muestran algunas pautas de elección según el género, observándose que las chicas son más elegidas para compartir secretos o los chicos para practicar deporte, lo que nos permite concluir sobre la presencia en la escuela de los mandatos de género patriarcales.

Descriptores: *Sentimiento Relacional, Género, Educación Secundaria Obligatoria, Roles de Género, Coeducación.*

Abstract

This paper presents empirical results on relational preference of students in secondary education. The instrument Relational Scale for Gender Preferences explores students' predispositions to choose or refuse to boys or girls under the joint activity to develop. According to the observed choices or rejections can know about the presence of gender mandates in the classroom. The sample consists of 722 students (girls and boys = 50%) of ESO in the province of Seville. The sampling error is 3.7% with a confidence level of 95.5% with maximum variance method (p = q). The results show some patterns of choice by gender, showing that girls are chosen to share secrets or the kids to play sports, allowing us to conclude about the presence in the school of patriarchal gender mandates.

Keywords: *Feeling Relational, Gender Issues, Secondary Education, Gender Role, Coeducation.*

Introducción

Este trabajo se integra dentro del proyecto de excelencia "TEÓN XXI: Creación de recursos online para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela" (P06-HUM-0148) del grupo de investigación DIME: Desarrollo e Innovación de Modelos

Educativos (HUM-833). Se relaciona con una de las líneas prioritarias de actuación del *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (BOJA núm. 227 de 21 de noviembre de 2005), la cual pretende promover cambios en las relaciones de género. Este Plan de Igualdad se propone la sensibilización del alumnado, profesorado y de las madres y los padres en relación con la igualdad y la coeducación con el fin de construir una cultura de género en la escuela.

En este sentido, un estudio sobre actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (García-Pérez, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán-Sánchez y Ruiz-Pinto, 2010) muestra que el alumnado obtiene sus medias más bajas en el plano relacional, donde se acumulan las mayores diferencias entre chicos y chicas. Otros estudios han encontrado también diferencias significativas entre chicos y chicas en la configuración de las relaciones amistosas que se empiezan a establecer en la infancia y que continúan durante la adolescencia, surgiendo antes en el tiempo en las chicas que en los chicos (Navarro-Pertusa, 2004; Feiring, 1999). En concreto, Navarro-Pertusa (2004) señala que el establecimiento de relaciones amistosas entre personas de distinto sexo en la infancia y adolescencia supone un aprendizaje de habilidades relacionales tales como la negociación y la resolución de conflictos. Por su parte, Feiring (1999) observó que las personas que habían referido mayor número de amigos/as del sexo contrario en su infancia disponían de mejores capacidades y destrezas para las relaciones de pareja, al haberse socializado en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo durante sus interacciones y relaciones amistosas. Estos estudios ponen el acento en cómo se relacionan las chicas y los chicos como consecuencia de la socialización diferencial de género.

Bosch, Ferrer y Alzamora (2006) han apuntado que la clave de la socialización está en la asignación diferencial de actividades y roles a hombres y a mujeres, de manera que se construyen categorías independientes y claramente opuestas con lo que es propio de los chicos y lo que es propio de las chicas. Desde que nacemos recibimos estímulos y aprendemos qué está bien hacer y qué no está bien hacer. Este aprendizaje se basa en las exigencias sociales y reproduce los modelos de masculinidad y feminidad universales, dicotómicos y opuestos entre sí (Rebollo, 2006; Lagarde, 1996; Simón, 2010): lo naturalmente masculino y lo naturalmente femenino. En la sociedad patriarcal los valores considerados propiamente masculinos (dureza/fuerza, actividad, autoridad, no sensibilidad, libre de responsabilidad en el cuidado de los/as demás, etc.) y los considerados propiamente femeninos (debilidad/ternura, pasividad, aceptación/sumisión, sensibilidad, responsable del cuidado de los/as demás, etc.) se han venido conservando desde hace décadas. Así, en el sistema patriarcal el estereotipo femenino, es decir, todo aquello que se espera de las mujeres por el hecho de serlo, y el estereotipo masculino, es decir, todo aquello que se espera de los hombres por pertenecer a ese sexo, se sustentan en diferentes lógicas. En esta tradición androcéntrica, a las mujeres se les exigen que sigan la lógica del cuidado y a los hombres se les pide la lógica de la competición. Estas lógicas tienen un carácter desigual, mientras que la lógica del cuidado tiene como premisas la unión y la relación con las personas, la lógica de la competición se basa en la separación e individualidad de las personas.

El mandato de género basado en el cuidado y bienestar ajeno plantea a las mujeres el desarrollo de ciertas capacidades como la dedicación a los/as demás, la responsabilidad, el sacrificio, la dependencia, la sensibilidad, la emocionalidad, la sumisión, etc. Lagarde (2000) afirma que las mujeres se conforman como *seres-para-otros* y de ahí que depositemos la autoestima en *los otros* y, en menor medida, en nuestras propias capacidades como consecuencia de la interiorización de estos mandatos. Por su parte, el mandato de género

basado en el éxito y la competición (Bonino, 2000; Sau, 2000) plantea a los hombres la exigencia social de mostrar ciertas cualidades tales como individualidad, seguridad y confianza en sí mismo, fuerza, racionalidad, independencia, la dureza/resistencia, no emocionalidad, autoridad, etc. (Cortina, 1998; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). Olavarría (2004) afirma que este proceso de hacerse "hombres" se logra demostrando ciertas cualidades y atributos que se adquieren a través de diversos ritos y prácticas de iniciación, es decir, los hombres deben superar ciertas pruebas como es estar por encima de la frustración y del dolor, conocer mujeres y mantener un contacto puramente sexual con ellas, saber usar la fuerza, tener un trabajo remunerado, etc.

Lomas (2007) recoge las características que definen al modelo dominante de masculinidad: la masculinidad es sinónimo de oposición a lo 'propio de las mujeres', el valor de la masculinidad depende del ejercicio de la fuerza y del grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre, el ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y la ocultación de los sentimientos. Este mismo autor continúa argumentando que en la 'tribu masculina', los afectos y las emociones no se valoran y se consideran un síntoma de debilidad y de una virilidad insuficiente.

Frente a este modelo de liderazgo masculino basado en el individualismo, la competición y la fuerza, la autoridad de las mujeres se apoya en la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco con el fin de lograr modificar el dominio patriarcal de las sociedades y la violencia que en éste se sustenta (Mañeru, 2007; Mañeru, 1999; Chaves, 2002; Lagarde, 2006). Ante esta situación de pacto entre los hombres y exclusión de las mujeres, éstas han optado por acogerse a la sororidad o soridad que propicia la confianza, el apoyo mutuo y el reconocimiento recíproco de la autoridad entre las mujeres, contribuyendo a la eliminación social de todas las formas de opresión (Lagarde, 2006). Este pacto ayuda a aprender a actuar libre de la influencia del estilo patriarcal que domina el desarrollo de las sociedades, a reconocer nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que hasta el momento carecían de valor; y a construir la alianza entre las mujeres desde una posición política de género.

En la actualidad, se aspira a alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, lo que supone el establecimiento de relaciones igualitarias basadas en el respeto y el diálogo, a través de la transformación de la dinámica relacional basada en la asimetría, el poder y la dominación. A sabiendas de que un período importante en la construcción de la identidad personal es la adolescencia, resulta prioritario intervenir con los y las adolescentes (correspondiente al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria) para saber qué tipo de relaciones establecen con sus iguales y si éstas se ven influenciadas por los mandatos sociales de género. Para ello, este estudio se propone como objetivo general conocer las relaciones que establece el alumnado de Educación Secundaria en función del género; y de manera más específica, se pretende conocer las preferencias relacionales de género del alumnado en función de tipos de actividad.

Método

Se aplica un diseño descriptivo ex post facto para el estudio de las preferencias relacionales de género del alumnado, observando diferencias en la elección y rechazo de alumnado según tipo de actividad. En el estudio participan 722 estudiantes (50% de chicos y 50% de chicas) de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, procedentes de 10 centros educativos de la provincia de Sevilla. Este tamaño

muestral permite trabajar con un error de 3,7% para un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional (p=q). La muestra se ha seleccionado siguiendo un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado (zona geográfica en que se ubica el centro educativo: zona urbana, zona peri-urbana y zona rural) y por conglomerados (aulas: grupos-clase naturales existentes en los centros educativos).

En este estudio se aplica una prueba sociométrica, en concreto, una escala de preferencias relacionales de género, la cual se estructura en cuatro grandes preguntas: para qué elegirías a una chica de tu clase, para qué elegirías a un chico de tu clase, para qué no elegirías a una chica de tu clase y para que no elegirías a un chico de tu clase. Estas preguntas incluyen un rango de respuestas que abarcan distintas actividades: tener una relación de pareja, estudiar juntos/as, compartir un secreto, sentarnos juntos/as en la clase, prestarnos la ropa, ordenar y limpiar, practicar un deporte juntos/as, jugar a un videojuego, ser delegado/a de la clase, e ir de acampada. Para el diseño de esta escala se han contemplado actividades propias de esta etapa de edad, así como los mandatos sociales de género. Por tanto, esta prueba sociométrica pretende explorar las preferencias de elección y rechazo de chicos o chicas en función de diferente tipo de actividades. Los resultados derivados de esta escala se interpretan siguiendo los siguientes rangos: 0 - < 20%, puntuaciones muy bajas; ≥ 20% - < 40%, puntuaciones bajas; ≥ 40% - < 60%, puntuaciones moderadas; ≥ 60% - < 80%, puntuaciones altas; ≥ 80% - ≤ 100%, puntuaciones muy altas.

Para la realización del trabajo de campo se sigue un procedimiento de acción concertada con los centros educativos, presentando la iniciativa a los equipos directivos y acordando su inclusión dentro del Plan de Igualdad de los centros. Para analizar los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, a través del cual se ha realizado un análisis descriptivo de los mismos.

Resultados

En las opciones sobre elección de la *Escala de Preferencias Relacionales de Género*, los resultados nos indican que las chicas son elegidas en un alto porcentaje para sentarse juntos/as (77%), estudiar juntos/as (73,3%) y compartir un secreto (69,3%), mientras que los chicos lo son para sentarse juntos/as (70%), practicar deporte (66%), jugar a videojuegos (66,4%) y estudiar juntos/as (61,6%). No se observan diferencias globalmente en la elección de chicos o chicas en cuanto a actividades marcadas por el contexto escolar como es estudiar juntos/as o sentarse juntos/as. Sin embargo, estos resultados muestran algunas pautas de elección distintas según el género, observándose que mientras las chicas serían elegidas en un alto porcentaje para compartir secretos, los chicos lo serían para practicar deporte o jugar a videojuegos. Por otro lado, en las opciones sobre rechazo de la *Escala de Preferencias Relacionales de Género*, los resultados muestran que la actividad con un porcentaje más alto de rechazo tanto en chicas como en chicos es la de tener una relación de pareja con un 61,4% y un 67,2% respectivamente. También podemos observar que otras actividades en las que tanto chicos como chicas son rechazados/as en un porcentaje moderado son la de prestarse ropa (57,2% y 52,6%) y ordenar y limpiar (51,7% y 48,8%). Estas actividades parecen percibirse como más propias de otras esferas y escenarios y quizá de ahí el que sean rechazadas como actividad a realizar tanto por chicos como por chicas. Otras actividades que obtienen un porcentaje moderado de rechazo en las chicas es jugar a videojuegos (40%) y en los chicos es compartir un secreto (46,6%) y ser delegado de clase (43,2%). Aunque globalmente los resultados obtenidos por las chicas y los chicos para el desarrollo de algunas

actividades son semejantes, se observan diferencias de género en algunas otras como son la de jugar a videojuegos y compartir secretos.

Los resultados anteriormente detallados sugieren la necesidad de realizar un análisis más pormenorizado sobre las preferencias relacionales de género. Para ello, resulta de gran valor conocer no sólo los porcentajes de elección y/o rechazo que reciben chicos y chicas en cada tipo de actividad sino también conocer por parte de quiénes son elegidos o rechazados. En este sentido, los resultados muestran que los porcentajes de elecciones mutuas de chicas entre sí y de chicos entre sí son más altos que los porcentajes de elecciones cruzadas (chica-chico y chico-chica). De este modo, las chicas se eligen mutuamente para sentarse juntas (89,2%), compartir un secreto (80,6%), estudiar juntas (78,8%) e ir de acampada (67,3%). Por su parte, los chicos se eligen mutuamente para jugar a videojuegos (84,5%), practicar deporte (78,1%), sentarse juntos (72,5%) y estudiar juntos (64,5%). En relación con las actividades para las que chicas y chicos prefieren no elegirse mutuamente, observamos que la actividad con más alto porcentaje en la que las chicas no se elegirían entre sí es la de prestarse ropa (69,8%), seguida por ordenar y limpiar (56,5%) y tener una relación de pareja (51,6%), mientras que los chicos no se elegirían entre sí para prestarse ropa (68,9%), seguida por la de tener una relación de pareja (61,8%) y compartir un secreto (56,6%).

En general, estos resultados muestran que tanto chicos como chicas no se elegirían para actividades que pueden considerar más propias del espacio privado o íntimo (tener una relación de pareja, prestarse ropa, compartir secretos, ordenar y limpiar, etc.), no observándose diferencias destacables entre chicos y chicas en cuanto a las actividades para las que no se elegirían. De este modo, las chicas no elegirían a las chicas de la clase para prestarse ropa (69,8%) y no elegirían a los chicos de la clase para tener una relación de pareja (72,9%). Por su parte, los chicos no elegirían a los chicos de la clase para prestarse ropa (68,9%) y no elegirían a las chicas de la clase para tener una relación de pareja (72,2%).

Los porcentajes nos permiten establecer un ranking de importancia del rechazo en el marco del conjunto de la actividades, de este modo, la primera actividad relacional que muestra mayor grado de rechazo en la red social del aula se refiere a establecer "relaciones de pareja" inter-géneros (72,2% de los chicos rechazan a los chicas, haciéndolo en equivalente cuantía que la chicas a los chicos 72,9%). Sin embargo las chicas (51,6%) hacen menos hincapié en el rechazo a la pareja intra-género que los chicos (61,8%). También la actividad relacional de "prestarse la ropa" entre alumnado del mismo género encuentra altos niveles de rechazo (un 68,9% de las chicas rechazan a las chicas y un 68,9 de los chicos rechazan a los chicos del aula para dicha actividad). Por su parte, la tercera actividad más rechazada es la de "ordenar y limpiar" especialmente entre las chicas (56,5%), lo que nos hace interpretar que la red social del aula rechaza más expresamente las conductas relacionales que no consideran propias del contexto escolar y académico, sino que las ven como más apropiadas en el ámbito personal.

Por el contrario, los aspectos menos rechazados por chicos y chicas son "la práctica deportiva" en el plano inter-géneros (26% de rechazo de las chicas hacia los chicos y 30,2% de rechazo de los chicos hacia las chicas); y, así sucede también con la actividad "ir de acampada" (34,7% de rechazo de las chicas hacia los chicos y 29,3% de rechazo de los chicos hacia las chicas). Sin embargo, conviene destacar que entre los bajos rechazos diferenciales de chicos hacia las chicas y chicas hacia los chicos se reproducen de nuevo tendencias de género muy específicas. Así, tiene muy bajo rechazo "jugar a videojuegos" entre el alumnado (sólo el 23,1% de las chicas rechazan a los chicos para esta actividad relacional).

Complementariamente, sólo el 25,8% de los chicos rechaza a una chica para "compartir un secreto" y sólo el 21,9% las rechaza como "compañera de estudio", lo que supone una diferencia en las actividades menos rechazadas en el plano inter-genero. La interpretación que sugiere esta diferencia relacional puede vincularse a una presencia de los estereotipos de género en la asignación de roles relacionales de género por el alumnado a sus compañeros y compañeras del aula escolar.

Discusión

Este estudio ha permitido explorar la predisposición de elección y rechazo del alumnado en función del género y tipo de actividad. Así, las diferencias en las preferencias relacionales de género se aprecian tanto en las elecciones como en los rechazos. En cuanto a las preferencias de elección, las chicas son elegidas en un alto porcentaje para compartir secretos y los chicos para practicar deporte o jugar a videojuegos; sin embargo, las preferencias de rechazo revelan que las chicas son rechazadas para jugar a videojuegos y los chicos para compartir un secreto y ser delegado del aula. Estos primeros resultados muestran la influencia de los mandatos sociales de género en la elección de un chico o una chica según para qué actividades. De manera que el mandato del cuidado y de las relaciones personales está muy presente en las actividades "estudiar juntos/as", "compartir un secreto" y "sentarse juntos/as"; mientras que actividades como "practicar deporte" y "jugar a videojuegos" evidencian la presencia del mandato de competición y fuerza (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Lagarde, 2000; Bonino, 2000; Sau, 2000; Simón, 2010).

Estos datos han podido mostrar cómo los chicos prefieren elegirse entre ellos para cualquier actividad y también las chicas se prefieren entre sí, excepto en actividades asociadas al contexto escolar como es estudiar y sentarse juntos/as. Estos resultados confirman los hallazgos de otros trabajos (Feiring, 1999; Navarro-Pertusa, 2004), los cuales además han señalado las implicaciones que esta falta de relaciones chico-chica tiene en el desarrollo de habilidades intepersonales y comunicativas. Además, se ha constatado que los chicos se eligen mutuamente para jugar a videojuegos y practicar deporte, mientras que las chicas se eligen mutuamente para estudiar juntas y compartir secretos. Estos resultados muestran prácticas de sororidad (Lagarde, 2006) entre las elecciones que realizan las chicas a otras chicas, lo cual supone el establecimiento de lazos afectivos y relacionales entre mujeres que se apoyan mutuamente; y en este estudio ello se manifiesta en el alto porcentaje que las chicas se eligen entre sí para "estudiar juntas", "compartir un secreto", "sentarse juntas", así como la creación de redes o grupos de mujeres para otras actividades como "ir de acampada". En el caso de los chicos, se evidencia la importancia de la mirada y aprobación de la tribu masculina (Lomas, 2007), eligiéndose mutuamente para "practicar un deporte" y "jugar a videojuegos", actividades basadas en la competición, la fuerza y la violencia que le permiten fortalecer relaciones asimétricas y de poder.

Por otro lado, todo el conjunto de las diferencias en los rechazos inter e intra géneros para según qué actividades relacionales nos lleva a sospechar la incidencia de valores patriarcales en las redes sociales del aula, en las cuales el liderazgo femenino y masculino se ve asociado a los roles tradicionales y mandatos patriarcales que asocian más competencias para el afecto y los cuidados a las chicas, así como más competencia para la competición y la fuerza para el alumnado masculino.

En definitiva, los resultados aportados por este estudio muestran la importancia y el valor de ciertas actividades y planes de actuación en la escuela, dirigidos hacia la puesta en

valor de actividades vinculadas al cuidado y el afecto con los chicos, así como al desarrollo de actividades que favorezcan la autonomía y el protagonismo de las mujeres.

Referencias

Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.), *Nuevas Masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria.

Bosch, E., Ferrer, V. A. y Alzadora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.

Chaves, C. (2002). Autoridad y mediación femenina como práctica de la paz. *Duoda: Revista d'Estudis Feministes*, *23*, 65-81.

Cortina, A. (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En V. Fisas (Coord.), *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia* (pp. 27-41). Barcelona: Icaria.

Feiring, C. (1999). Other-sex friendship networks and the development of romantic relationship in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 495-512.

García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán-Sánchez, R. y Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 217-232.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres.* Madrid: Horas y Horas.

Lagarde, M. (2006, octubre). *Pacto entre mujeres sororidad*. Trabajo presentado en las Jornadas de Pacto de Género. Madrid, España.

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, *342*(1), 83-101.

Mañeru, A. (1999). Autoridad femenina en educación. *Kikiriki, 54*, 26-31.

Mañeru, A. (2007). La práctica de la autoridad en las relaciones. *Crítica, 943*, 55-59.

Navarro-Pertusa, E. (2004). Género y relaciones personales íntimas. En E. Barberá Heredia e I. Martínez Benlloch (Coords.), *Psicología y género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación.

Olavarría, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En C. Lomas (Ed.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 45-63). Barcelona: Paidós.

Rebollo, M. A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M. A. Rebollo (Coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-244). Madrid: La Muralla.

Sau, V. (2000). De la facultad de ver al derecho de mirar. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp. 29-40). Barcelona: Icaria.

Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO EN MATERIA DE IGUALDAD

Luisa Vega Caro, Universidad de Sevilla
Olga Buzón García, Universidad de Sevilla
Email contacto: luiveg@us.es

Resumen

Esta comunicación se centra en conocer y comprender las identidades que adopta el profesorado en relación con los cambios educativos propiciados por la incorporación de la perspectiva transversal de género en educación. La metodología utilizada es cualitativa basada en grupos de discusión. La muestra está compuesta por 5 profesoras y 1 profesor de diferentes centros de Educación Secundaria de Andalucía, seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico intencional. Los resultados muestran tres tipos de identidades que adopta el profesorado con respecto al cambio: la identidad feminista reconocida, son profesoras que están legitimadas por el grupo y que los cambios han propiciado una reafirmación de su compromiso con la profesión docente; identidad feminista cuestionada, propia de un profesorado en el que se produce un cuestionamiento de su identidad profesional; e identidad igualitaria en construcción adoptada por un profesorado sensibilizado con la igualdad que mantiene una postura adaptativa con respecto al cambio.

Descriptores: *Equidad de género, Identidad del profesorado, Análisis del discurso.*

Abstract

This paper focuses on knowing and understanding the identities that teachers adopt in relation with the educational changes caused by the incorporation of the transversal perspective about gender in education. The used methodology is qualitative, based on discussion groups. The sample was made up of one male and five female teachers from different Secondary Schools of Andalusia (Spain). They were selected by means of on intentional non-probabilistic sampling. The results show three types of identities that these teachers adopted with respect to change: the recognized feminist identity, are teachers who are legitimized by the group and the changes have caused a reaffirmation of its commitment to the teaching profession; the questioned feminist identity, teachers who are questioning their professional identity; and the egalitarian identity in construction, adopted by teachers who are sensibilized with the equality that maintains an adaptive attitude towards change.

Keywords: *Gender equity, Teacher Identity, Discourse Analysis.*

Introducción

En este trabajo, nuestro interés se centra en estudiar las posiciones o identidades que adopta el profesorado en relación con los cambios educativos propiciados por la

incorporación de la perspectiva transversal de género en la educación. Los posicionamientos que adopta el profesorado en relación con la coeducación constituyen un aspecto clave para entender los procesos de cambio propiciados por la perspectiva de género en la educación, donde la sensibilización y formación en género son facetas importantes en la innovación educativa vinculada a la inclusión del enfoque integrado de género. Diversos autores (Gergen, 1992; Hargreaves, 2003; Lasky, 2005), plantean que la identidad es una construcción social de naturaleza compleja y dinámica, la cual implica representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. El estudio de la identidad del profesorado se centra en analizar cómo éstos viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción, analizando tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. En esta línea, Bolívar (2006) y Dubar, (2002) afirman que las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de posicionarse con otros grupos profesionales dentro de un proceso de socialización e interacción mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Según esta concepción, la identidad se encuentra estrechamente relacionada con la noción de posicionamiento entendido como proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que los participantes conjuntamente producen argumentos. Podemos reconocer dos tipos: un *posicionamiento interactivo* (heteroposicionamiento) que alude al proceso por el cual una persona posiciona a otra y el *posicionamiento reflexivo* (autoposicionamiento), cuando uno se posiciona a sí mismo (Bronwyn y Harré, 1990; Harré y Langenhove, 1999; Brescó, 2009). Este concepto nos permite identificar los diferentes procedimientos que utilizan las personas para posicionar el "yo" en relación con el contexto y con los otros. En esta línea, Luczynski (1997), manifiesta que el posicionamiento está compuesto por un amplio repertorio de herramientas simbólicas que las personas utilizan para construir, reafirmar o bien modificar sus propios posicionamientos en relación con los otros.

Teniendo en cuenta que el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo, hemos querido conocer cómo los procesos de cambio educativo en materia de igualdad son vividos por el profesorado. Nos interesa, principalmente, cómo los y las docentes viven la puesta en marcha del I Plan de Igualdad en los centros escolares, es decir, los conflictos que surgen y la diversidad de identidades personales y profesionales que se van configurando en los procesos de innovación educativa.

Método

El estudio se realiza con una metodología cualitativa, aplicando grupos de discusión por sus ventajas metodológicas en los estudios de género. Éstos adoptan un formato de panel de profesorado experto en igualdad. Se realizan cinco grupos de discusión compuestos por profesorado responsable del Plan de Igualdad en Centros Públicos de Educación Secundaria de Andalucía. Cada grupo está compuesto por 6 a 8 personas siendo la duración aproximada de cada grupo de una hora y media. Los grupos de discusión posibilitan un estudio en profundidad debido a la naturaleza de la interacción y el abordaje que se hace de los temas en un debate "entre iguales" (Cala y Trigo, 2004).

Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 5 profesoras y 1 profesor procedentes de diferentes centros de Educación Secundaria de Andalucía, de entre los 35 que participaron en

cinco grupos de discusión en los que se debatía sobre el plan de igualdad, seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico intencional, utilizando como criterios de selección: haber participado en uno de los grupos de discusión, la naturaleza de sus intervenciones en el grupo de discusión (cantidad y extensión de su discurso), el valor de sus intervenciones para el grupo, el reconocimiento y legitimación de su discurso por parte del grupo y la trayectoria reconocida en temas de igualdad. Estas muestras no tienen intención de ser representativas a nivel estadístico, ni generalizable, ya que su función en el estudio es exploratoria, orientada a comprender y analizar los procesos de cambio educativo relacionados con la igualdad a partir de las distintas posturas o identidades adoptadas por el profesorado.

Instrumento y procedimiento

Para la realización de este estudio, elaboramos una guía de cuestiones que toma como base las medidas planteadas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Andalucía, con el propósito de analizar las concepciones, percepciones y valoraciones del profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros acerca de la coeducación y la igualdad, así como, de analizar los obstáculos y dificultades percibidas. Para ello, se le pidió al profesorado que reflexionaran y debatieran sobre dos cuestiones fundamentales referentes a la valoración del Plan de Igualdad y las necesidades educativas.

El discurso del profesorado es grabado en audio y video, y posteriormente es transcrito siguiendo el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1884; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) y adaptado por Cubero (2000). Los grupos de discusión fueron analizados de acuerdo con un enfoque construccionista social (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006). Para garantizar el criterio de estabilidad y consistencia en la aplicación del sistema de categorías, se aplica el índice de concordancia de Kappa a sendas codificaciones realizadas por dos observadoras independientes, obteniéndose un valor de 0,90 para la categoría identidades del profesorado en materia de igualdad.

Resultados y Discusión

En este trabajo nos centramos en conocer y comprender las posiciones o identidades que adopta el profesorado en relación con los cambios educativos propiciados por la incorporación de la perspectiva transversal de género en educación. Para ello, realizamos un análisis en profundidad de las posiciones que adopta el profesorado en relación con el Plan de Igualdad se realiza a partir de los 591 enunciados de los 1983 que componen los grupos de discusión. Este proceso nos permitió identificar tres posiciones diferentes que manifestaba el profesorado: 1) *Feminista Reconocida.* Profesoras que viven el plan de igualdad como una oportunidad para profundizar en los cambios deseados. Venían trabajando en estos temas en grupos de trabajo y el plan supone un respaldo. 2) *Feminista Cuestionada.* Profesoras que asumen el plan como un acuerdo de máximos y plantean su aplicación en el centro como una norma obligada. Su recorrido ha sido ajeno al centro y en solitario. No tiene el reconocimiento ni respaldo de sus compañeros. 3) *Igualitaria en construcción.* Profesorado sensibles a la coeducación y que el plan supone una oportunidad para aprender y desarrollarse. Sin trayectoria en movimientos de base ni formación previa en género.

Identidad feminista reconocida

Esta forma identitaria aparece en profesoras que han acogido favorablemente el Plan de Igualdad y son reconocidas en su entorno profesional por su trayectoria y especialidad en

materia de igualdad. El 45% de las profesoras que han participado en los grupos de discusión tienen este perfil. Se trata de profesoras que proceden de grupos de trabajo en coeducación, con una formación autodidacta y con participación en movimientos feministas de base y que a lo largo de los años han conseguido ser respetadas y valoradas por sus compañeros en sus centros. El plan de igualdad supone un factor de empoderamiento, una visibilización y un respaldo a la labor que venían realizando. De los discursos analizados, los desarrollados por una de las profesoras participantes, Loyola, son expresivos de esta posición. En este apartado, presentamos la naturaleza de estos discursos en una situación de confrontación y debate de ideas entre profesorado que asume la responsabilidad de coeducación en sus centros en un momento inicial de puesta en marcha del plan. Específicamente, nos centramos en las estrategias discursivas que utilizan y el tipo de avales (invocaciones) de los que se sirve para persuadir a sus compañeras y ganar espacio de intersubjetividad en relación con el tema.

Los extractos siguientes son representativos de sus posiciones y argumentos en relación con los temas más controvertidos en relación con la aplicación del Plan de Igualdad en los centros:

Extracto 1.

603: (Loyola): pertenezco a un grupo de trabajo del LLanes, desde el año noventa y tres(...) ha sido un trabajo:: de ganarnos el respeto y la ***autoridad****, en el buen sentido de la palabra. El tema de la coeducación>porque me ha parecido siempre un tema muy importante<, porque debajo de cualquier tipo de desigualdad está la desigualdad de género, ¿no? es decir, está totalmente naturalizado, de tal manera, que no lo percibimos, que ese es el gran problema del género, que es* ***tan natural*** *que en un instituto haya directores, que las limpiadoras sean* ***mujeres****, que en los libros de texto de historia las mujeres* ***no aparezcan*** *(...) y ahora esto con el plan de igualdad, pues claro, hemos aprovechado totalmente hemos montado muchísimos cursos. Estos cursos deberían ser de carácter obligatorio. Esto lo comento en el sentido de que realmente hay una falta de formación profunda y se naturaliza.*

Estos discursos revelan que la identidad feminista reconocida utiliza un razonamiento teórico, utilizando en sus argumentaciones una lógica deductiva, partiendo de afirmaciones de carácter conceptual o teórico para luego avalar con evidencias, usando para ello invocaciones a la autoridad cuando realizan manifestaciones como "*debajo de cualquier tipo de desigualdad está la desigualdad de género, lo vemos en los libros de texto cuando no se hace referencia a las mujeres, lo dice la ley"*. También utilizan una lógica de causa-consecuencia, planteando al resto de compañeros y compañeras las consecuencias que ciertas situaciones y conductas tienen en la práctica diaria de los centros, utilizando para ello invocaciones a la experiencia cultural compartida en su calidad de mujeres, feministas y/o profesoras, para dar mayor fuerza a sus argumentos. Esto se refleja en manifestaciones como "*En el grupo de trabajo empezamos tres personas y ahora mismo el grupo tiene treinta y tantas personas y esto ahora mismo se nota*".

Identidad feminista cuestionada

Este tipo de identidad aparece en profesoras que han aceptado muy bien la implantación del Plan de Igualdad pero son cuestionadas por el resto de su entorno profesional, ya que asumen la aplicación del plan como un cumplimiento de máximos y como

norma obligatoria para todo el centro educativo. El 18% de las profesoras que han participado en los grupos de discusión poseen este perfil. Se trata de profesoras donde el recorrido y experiencia adquirida en materia de igualdad y coeducación ha sido ajeno al centro y en solitario, de ahí que no posean el reconocimiento ni el respaldo de sus compañeros. Este tipo de identidad se refleja en profesoras como Magdalena. A través de sus intervenciones, se refleja que es una profesora con una postura beligerante con los contextos educativos en relación con el cumplimiento de las medidas que plantea el plan de igualdad.

En el siguiente fragmento podremos observar el tipo de argumentaciones y estrategias discursivas que utiliza para intentar persuadir a sus compañeras.

Extracto 2.

947: (Magdalena): En cualquier caso, yo digo conserjería, ¡ea! si se usa mucho, no está porque no queremos que esté, estará, digo conserja porque es una mujer. Lo que quiero decir es que no es como para que se ría una compañera tuya ni diga: las cosas de Magdalena ni pase lo que pasó, es lo que te quiero decir (...)

Estos discursos revelan que la identidad feminista cuestionada se caracteriza por mantener una posición reivindicativa y contundente en relación con ciertas medidas del plan cuya aplicación resulta controvertida para el resto del profesorado y, por lo tanto, aún no están totalmente asumidas e interiorizadas por el grupo, siendo esto, originario del cuestionamiento que se le realiza a Magdalena. Un ejemplo muy claro de lo mencionado anteriormente se refleja en la postura que mantiene en todo lo relacionado con el cambio de lenguaje y la introducción de un lenguaje no sexista en la escuela, tal y como acabamos de ver en los extractos anteriores. Observamos que en este tipo de cuestiones, Magdalena adopta un posicionamiento dinámico de carácter igualitario que implica considerar el lenguaje como algo vivo, vinculado a los contextos. En este sentido, como base de sus argumentaciones utiliza un razonamiento práctico, siguiendo una lógica inductiva a través del uso de invocaciones a la experiencia personal como "*si se usa mucho, no está porque no queremos que esté, estará, digo conserja porque es una mujer*". El uso de este tipo de estrategias también provoca el cuestionamiento del grupo, al tratarse de experiencias personales y no de experiencias compartidas, lo que conlleva a que sus argumentos tengan poco efecto de persuasión.

Identidad igualitaria en construcción

Este tipo de identidad aparece en un profesorado sensible a la coeducación y que entienden que el plan supone una oportunidad para aprender y desarrollarse a nivel personal y profesional. Sin embargo sus trayectorias y movimientos no poseen la suficiente base ni una formación previa en género. El 36% del profesorado que han participado en los grupos de discusión tienen este tipo de perfil.

De los grupos analizados, hemos extraídos que esta identidad igualitaria incluye profesoras jóvenes sensibles al tema pero con poca formación y experiencia previa como es el caso de Amanda, Carolina, etc., profesores sensibilizados y comprometidos con el cambio, como Julio, Emilio, Raúl que entienden el plan como una oportunidad para trabajar temas como las emociones, los valores, la violencia, etc., entre chicos varones y, por último, están las profesoras con más de quince años de experiencia docente que se acercan al tema de la coeducación a través de la implantación del plan, lo que les supone un choque entre su

identidad docente previa (profesora de lengua, profesora de física y química…) y la identidad que se va configurando por la influencia feminista, de ahí que tengan un discurso desigual e irregular, ya que hay temas que los integran fácilmente y otros que les cuesta más como es el caso del lenguaje no sexista.

Los dos primeros grupos de profesorado, por un lado, los profesores, representado en la voz de Julio y, por otro, las profesoras noveles, como Amanda, que están empezando a trabajar, como es el caso de las interinas o las que llevan poco tiempo desde que aprobaron las oposiciones o es su primer año en prácticas, etc., no se les aprecia tanto conflicto interno. Mantienen una postura muy prudente con respecto a los cambios en igualdad. Un ejemplo, lo podemos ver en los siguientes fragmentos.

Extracto 3.

1733: (Julio): Por eso cuando comentamos la coeducación, precisamente esa es la línea, detección del sexismo, hacerlo patente e identificarlo y hasta que no te lo enseñen no lo ves, que es el problema que hay con el tema de la coeducación (...) La verdad es que "tenemos las ganas, tenemos el interés pero ¿cómo lo hacemos?↑ Danos medios, danos recetas.

Extracto 4.

140: (Amanda): hasta que no aterrizas y las haces visibles, no::: no reflexionas yo creo que eso es importante y el tener ***algo*** *legal que te::: que te ampare. Hay* ***mucho, mucha*** *trayectoria, yo la he conocido prácticamente desde el año pasado a este, hay una trayectoria de muchas mujeres y digo mujeres porque han sido las que han estado batallando en este tema, que se han sentido totalmente eh::: **perdidas** y::: fustigadas con este tema si nada que las apoye. Y yo creo que esto ha sido **algo** (.) que ha venido a ser un revulsivo. Es ley y con eso yo ya creo que es el gran paso. A partir de ahí porque trabajamos, pero es ley.*

Este grupo de profesores y profesoras, de identidad igualitaria en construcción, hacen discursos de quejas o falta de concreción del plan de igualdad para expresar su desconcierto, de ahí que para avalar sus discursos utilicen un razonamiento práctico y con invocaciones a la experiencia, tales como "*necesitamos recursos, la figura de coordinador es así como, algo legal que te ampare…".*

En un tercer grupo, que también poseen una identidad igualitaria en construcción, se encuentran profesoras como Emilia, que posee más de quince años de experiencia como docente, es sensible al cambio coeducativo pero hay ciertas medidas del plan, como es el caso del uso del lenguaje no sexista en los centros que le conlleva a entrar en un conflicto interno entre su identidad como profesora de lengua y su identidad procedente del feminismo. Un ejemplo, lo podemos ver en los siguientes fragmentos.

Extracto 5.

927: (Emilia): =Oye, yo no estoy segura de que se diga conserja=No hombre, pero si no existe la palabra= me lo ha dicho uno de lengua Es un tema que encrespa mucho a la gente, ¡eh!; y no es necesario quemar todos los barcos con esta historia. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que con estas cuestiones de lenguaje…Nosotros

hemos llegado a la conclusión de que utilizar los genéricos es lo más que se puede hacer: persona, humanidad, seres humanos=

En estos discursos, se observa, que al discutirse un tema que produce un conflicto interno en Emilia, ésta adopta una postura normativa (no reflejada en otros conflictos) de carácter académico basado en una concepción del lenguaje como un conjunto de normas o convenciones establecidas en la academia. En este sentido, las argumentaciones de sus discursos no sólo se fundamentan en voces a la experiencia, sino que también utiliza argumentos e invocaciones a la academia tales como, "*no existe la palabra, utilizar los genéricos es lo más que se puede hacer, me lo ha dicho uno de lengua"*.

Referencias

Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.) (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: University Press.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.* Archidona: Aljibe

Brescó, I. (2009). La construcción narrativa de los eventos del Pasado. *Estudios de psicología, 30*(2), 215-230.

Bronwyn, D. y Harré R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 20*(1), 43-63.

Cala, M. y Trigo, E. (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 81-105). Madrid: Pearson.

Crawford, M. (2006). Transformation. Women, gender and psychology. Nueva York: McGraw-Hill.

Crawford, Mary. y Unger, Rhoda. (2000). Women and gender. A feminist psychology.. Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Crawford, M., y Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. Disponible en: http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195112917.001.0001/acprof-9780195112917-chapter-2

Cubero, R. (2000). *La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas* universitarias. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Barcelona: Bellaterra

Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado.* Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Harré, R. y Langenhove, L. (1999). The dynamics of social episodes. En H. Harré R. y L. Langenhove (Eds.), Positioning theory: moral contexts of intentional action. (pp. 339-458). Oxford: Blackwell.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and profesional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*, 899-916.

Luczynski, J. (1997). The multivoicedness of historical representations in a changing sociocultural context: young polish adults' representations of World War II. *Culture and Psychology 3*(1), 21-40.

Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, *50*, 696-735.

ACTITUDES E IDENTIFICACIÓN FEMINISTA EN LA JUVENTUD UNIVERSITARIA CATALANA

Anna Velasco-Martínez, Universidad de Barcelona
Trinidad Donoso-Vázquez, Universidad de Barcelona
Mª Ángeles Marín Gracia, Universidad de Barcelona
Email contacto: avelasco@ub.edu

Resumen

Estudios a nivel nacional e internacional demuestran que el movimiento feminista es desconocido para la juventud, mostrando incluso actitudes de rechazo hacia este movimiento (Carballar, 2009; Valcárcel, 2008; Simón Rodríguez, 2008; Touraine, 2007; Ramsey et al., 2007; Cacace, 2006; Yago y Paterna, 2005; Twenge y Zucker, 1999; de Miguel, 2008). Fuera de nuestras fronteras son muchas las investigaciones que han dado cuenta de este fenómeno, pero en nuestro contexto la investigación es escasa. Este estudio presenta la primera fase de una tesis doctoral en la cual se analizan los marcos de interpretación del fenómeno existentes y se valida un instrumento para poder trasladar este debate a nuestro contexto. Partimos de una investigación descriptiva por encuesta aplicada a 84 estudiantes de Pedagogía y Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. Los resultados muestran una clara tendencia a que el alumnado universitario se sitúe en una posición distante con el feminismo, aun afirmando estar de acuerdo con los objetivos feministas. Resultados que coinciden altamente con los obtenidos en otras investigaciones (Zucker, 2004; Ramsey, 2007; Breen & Karpinski, 2008; Yoder, Tobias & Snell, 2011; entre muchas otras).

Descriptores: *Feminismo, Juventud, Actitudes, Validación Instrumento.*

Abstract

Spanish and international research have shown that the feminist movement is unknown to the youth, showing even attitudes of rejection towards this movement (Carballar, 2009; Valcárcel, 2008; Simón Rodríguez, 2008; Touraine, 2007; Ramsey et al., 2007; Cacace, 2006; Yago y Paterna, 2005; Twenge y Zucker, 1999; de Miguel, 2008). Many studies have noticed this phenomenon, but in our country this research is scarce. This study presents the first phase of a doctoral thesis that examines the phenomenon and validates an instrument to allow this this discussion in our context. Setting out from a descriptive research survey applied to 84 Science Education students' from University of Barcelona. Our results show that although the students agree with feminist goals, they do not accept the feminist label. These results are consistent with international research (Zucker, 2004; Ramsey, 2007; Breen & Karpinski, 2008; Yoder, et al., 2011; etc).

Keywords: *Feminism, Youth, Attitudes, Validation Instrument.*

Introducción

Esta comunicación parte de una tesis doctoral aun en proceso y se centra en el desarrollo y validación del instrumento de medida de la misma.

Tal y como muchas y muchos autores e investigaciones demuestran desde hace años, la juventud – criada y educada dentro de una sociedad democrática y hoy en día dotada de un marco de referencia legal igualitario – parece reticente a identificarse con el movimiento feminista (Carballar, 2009; Valcárcel, 2008; Simón Rodríguez, 2008; Touraine, 2007; Ramsey et al., 2007; Cacace, 2006; Yago y Paterna, 2005; Twenge y Zucker, 1999; de Miguel, 2008). Esto puede deberse a un rechazo explícito hacia el movimiento o bien, tratarse de una postura más moderada que, pese a no identificarse como feminista, apoya su ideología y su agenda (Berryman-Fink & Verderber, 1985; Renzetti, 1987; Cowan, 1992; Myakovsky & Witting, 1997; Twenge & Zucker, 1999; Rosell & Hartman, 2001; Aronson, 2003; Reid & Purcell, 2004; Ramsey et al., 2007; Breen & Karpinkski, 2008; Fitz et al., 2012; entre muchas otras).

Desde aquí, e intentando presentar una visión del feminismo capaz de dar cabida a los feminismos existentes, entendemos el movimiento feminista como "un movimiento social cuya meta más radical, tanto personal como colectiva, aún está por alcanzar: un mundo que sea un lugar mejor no sólo para algunas mujeres sino para todas las mujeres, porque ese mundo sería mejor no solamente para las mujeres, sino también para los hombres" (Lynne Segal, 1999:232).

Como la revisión bibliográfica nos muestra, las creencias, los mitos y las opiniones que la juventud tiene hacia el feminismo están estrechamente vinculadas con la concepción y las actitudes proyectadas respecto a cinco dimensiones, que son las que conforman el instrumento aquí presentado:

1. Roles de género: La dimensión de roles de género trata de mostrar las percepciones hacia la adecuación apropiada de hombres y mujeres de los roles de género binarios y heteronormativos. Los puntos de vista no-tradicionales hacia los roles de género se relacionan con una menor creencia en la organización binaria del género y al rechazo de la imposición de los roles de género. Investigaciones como las de Renzetti (1987), Cowan et al. (1992), Morgan (1996), Toller et al. (2004) o Suter et al. (2006) han mostrado que el hecho de que la juventud presente una conceptualización abierta, alternativa o subversiva de los roles tradicionales de género, está un vinculado a unas actitudes más positivas hacia el feminismo.

2. Objetivos del movimiento: Ser consciente y reconocer la relación entre los hitos de la lucha feminista y nuestro avance hacia una sociedad más justa, así como el reconocimiento de los vacíos que aún quedan por conseguir para alcanzar una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres es de lo que trata dar cuenta esta dimensión. Estos objetivos presentes en la agenda feminista giran alrededor de temáticas tan diversas y multidisciplinares como los objetivos referentes a la salud de la mujer, a la violencia de género, al cuidado de hijos e hijas, a la equidad económica, la corresponsabilidad, a la consecución de derechos legales, a la elaboración de políticas con perspectiva de género, a la educación, a los derechos reproductivos, al respeto de las parejas y familias homosexuales, etc. Las investigaciones de Myakovsky y Witting (1997), Morgan (1996) y Cowan (1992) muestran la existencia de una correlación positiva entre estar de acuerdo con los objetivos que plantea el movimiento feminista y las actitudes positivas hacia el feminismo.

3. Discriminación y subordinación: Esta dimensión muestra el grado de sensibilización y concienciación juvenil sobre el trato injusto pasado y actual de la sociedad hacia las mujeres. Como nos explica Amelia Valcárcel (2008), la juventud al haber crecido en una sociedad democrática dotada de un corpus legal aparentemente comprometido con la igualdad de género, parece ciega hacia las discriminaciones de género. Esta falta de reconocimiento de las situaciones y creencias discriminatorias hacia las mujeres hace creer a la juventud que la igualdad ya está alcanzada, niegan la existencia de cualquier imposición u opresión patriarcal y, por lo tanto, creen que un movimiento feminista ya no es necesario (Callaghan 1999; Miranda, 1987). Diversas investigaciones internacionales demostraron que tener conciencia o ser consciente de haber sufrido discriminaciones de género está vinculado a tener unas actitudes más positivas hacia el movimiento feminista (Aronson, 2003; Zucker, 2004; Ramsey et al., 2007; Renzetti, 1987).

4. Acción colectiva: La cuarta dimensión pretende medir la voluntad de la juventud universitaria a acogerse al activismo feminista como vector de cambio social. En un primer lugar, y puesto de manifiesto en muchas investigaciones (Callaghan, 1999; Cacace, 2006; Renzetti, 1987; Williams & Witting 1997; entre otras) encontramos la negación de la necesidad de la acción, es decir, el exceso de individualismo que reina en nuestra sociedad. Además, la juventud ignora la influencia patriarcal y cree que podrá superar por ella misma los obstáculos que encuentre a lo largo de su vida, como si éstos no estuviesen impregnados de imposiciones colectivas de género (Komarovsky, 1985). Esta dimensión engloba aspectos como la creencia de que las formas de protestar del feminismo no son las adecuadas, que puesto que ya tenemos una legislación igualitaria la lucha feminista no es necesaria y la creencia de que los avances sociales en materia de género son irreversibles (Miranda, 1987; Callaghan, 1999). Son generalmente las personas favorables a la acción colectiva o personas que ya están implicadas en movimientos sociales (pueden o no ser de carácter feminista) las que tienden con mayor frecuencia a apoyar al feminismo o a identificarse como feministas (Cowan et al., 1992; Williams & Witting, 1997; Liss et al., 2001; Aronson, 2003; Rich, 2005; Liss et al., 2004; Yoder et al., 2011).

5. Evaluación del movimiento feminista: Como parece lógico, las personas tendemos a identificarnos con grupos de personas que nos aportan una mejora de nuestro autoconcepto (Tajfel, 1982; Myakovsky & Witting, 1997). Por lo tanto, identificarnos con un grupo está relacionado con tener un buen concepto de éste. Esta quinta y última dimensión se caracteriza por dividirse en tres bloques relacionados con la imagen que la juventud puede tener del movimiento. El primero corresponde a la estigmatización del feminismo como elemento que dificulta que la juventud se identifique con él (Williams & Witting, 1997; Twenge & Zucker, 1999; Aronson, 2003). El segundo elemento es que la juventud se aleja del feminismo por no haber recibido nunca ninguna definición o descripción clara de lo que realmente significa ser feminista (Budgeon, 2001; Webber, 2006). Por último, encontramos como factor que impide una buena evaluación del feminismo y conlleva a una no identificación con éste, la creencia de que el feminismo es exclusivo de mujeres hasta el extremo de relacionar el feminismo con el lesbianismo o vincular a las activistas feministas con mujeres masculinas o que odian a los hombres (Williams & Witting, 1997; Twenge & Zucker, 1999; Reid & Purcell, 2004; Toller et al., 2004; Ramsey et al. 2007; Breen & Karpinkski, 2008).

Método

En esta fase de la investigación pretendemos hacer un estudio diagnóstico a través de una encuesta sobre las actitudes que la juventud universitaria catalana tiene hacia el feminismo, basándonos en la adaptación de dos instrumentos de corte cuantitativo ampliamente utilizados en la investigación internacional para detectar las actitudes de la juventud hacia el feminismo; del instrumento *Liberal Feminist Attitude and Ideology Scale* (Morgan, 1996) se seleccionaron y adaptaron 15 ítems y 14 ítems de *Feminist Perspective Scale* (Henley et al., 1998). También se han utilizado en menor medida 7 ítems del cuestionario *Feminist Identity Composite* (Fisher et al., 2000). A la adaptación de las escalas se le suma la redacción de 33 nuevos ítems que otra literatura señala y que no aparecen en los cuestionarios ya mencionados. Además, también se ha adaptado una escala de Myakovsky & Witting (1997) para detectar el grado de auto-identificación feminista, así como una pregunta abierta del cuestionario diseñado por Cowan (1992) sobre la opinión sobre movimiento feminista y otra pregunta abierta sobre los factores que facilitan o dificultan la autoidentificación feminista a la juventud universitaria. El instrumento, en su globalidad, consta de 72 ítems. De la escala de actitudes, 15 ítems corresponden a la dimensión sobre los roles de género; 14 versan sobre los objtivos feministas; 19 plantean las actitudes hacia las discriminaciones de género; 12 hacen referencia a las actitudes hacia el individualismo o la acción colectiva; y 9 corresponden a las actitudes hacia la evaluación del movimiento feminista. Estos ítems se plantean en una escala de tipo Likert de 6 valores (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo).

Participantes

Para la validación inicial de este instrumento se ha contado con una muestra de 84 estudiantes de la Universidad de Barcelona. 45 provenientes de primer curso del grado de Magisterio y 39 de primer curso del grado de Pedagogía. De entre el alumnado el 89,3% eran mujeres, siendo la media de edad de 20 años. El 94% del alumnado era de origen español y el 6% proveniente de otros países (como Colombia, Venezuela, Suiza o Portugal). Un 95,2% se declaraba heterosexual, un 3,6% homosexual y 1,2% bisexual. En referencia a la afiliación religiosa, el 54,4% se declaraba atea, el 27,7% como creyente no practicante, el 15,7% agnóstica y un 2,4% creyente practicante. El 58,3% de la muestra se identificaba en la izquierda política, un 6% de centro y un 1,2% se identificaba con la derecha política. Un 33,7% se etiquetaba como apolítico/a. El 89,3% decía percibirse con un estatus socioeconómico medio, un 7,1% como bajo y el 3,6% restante decía percibirse con un estatus socioeconómico alto. Un 83,3% del alumnado encuestado no participaba en ningún movimiento social o colectivo.

Resultados

A través de la prueba de Alfa de Cronbach la escala ha obtenido una fiabilidad de .845, considerándose una fiabilidad moderadamente buena. La consistencia interna del instrumento se desarrolló a través de la comprobación de los coeficientes de correlación de Pearson entre ítem-dimensión. Estas correlaciones fueron estadísticamente significativas en su práctica totalidad, mostrando así una correcta adecuación de los ítems a su dimensión teórica correspondiente. Se plantea cara la versión definitiva del cuestionario eliminar los 6 ítems que no correlacionaron significativamente con su supuesta dimensión. La validez de contenido también será medida a través de la prueba de juicio de expertos (actualmente en desarrollo). Calculando la media total de las puntuaciones obtenemos una media de 4,75 puntos (sobre 6), indicando una tendencia a unas actitudes favorables hacia el movimiento feminista.

La juventud universitaria encuestada presenta en general una perspectiva positiva hacia el feminismo. Pero si nos preguntamos qué dimensión de las planteadas en el marco teórico tienen más desarrollada y cuál menos veremos que en referencia a los roles de género la muestra presenta de media un 5,01, indicando tener una concepción abierta y bastante alternativa de los roles de género heteronormativos. Agrupadas en un segundo gran bloque con una puntuación de 4,8 observamos que el alumnado tiene ideales positivos hacia los objetivos feministas, hacia la acción colectiva como motor para la igualdad de género y una concepción en general positiva hacia el movimiento feminista. En la dimensión que puntúan de forma menos positiva es en la detección de las discriminaciones de género, con un 4,3.

Al preguntar al estudiantado sobre su posible identificación como feminista, un 70% afirmó estar de acuerdo con los postulados feministas, pero no considerarse como tal. El siguiente porcentaje lo encontramos en el alumnado que se reconocía como feminista (15%), contrastando con casi el mismo porcentaje opuesto de jóvenes que no se consideraban feministas (13%). Finalmente, sólo un 2% afirmaba sentirse feminista pero no manifestarlo abiertamente.

Gráfico 1. Porcentajes autoidentificación feminista

Discusión

En primer lugar podemos concluir que después de la elaboración del cuestionario los análisis estadísticos realizados nos permiten presentar un instrumento apto para medir las actitudes que la juventud universitaria tiene hacia el feminismo. En general, de los resultados de este primer acercamiento en la juventud universitaria catalana destacamos que las puntuaciones generales obtenidas han sido favorables a la **conceptualización que la juventud universitaria tiene del movimiento feminista**. Estos resultados coinciden con investigaciones internacionales. Ya desde 1985 Berryman-Fink & Verderber encontraron que, en general, la juventud universitaria respondía tener un buen concepto del movimiento feminista y de sus integrantes. Recientemente, Yoder et al. (2011) obtuvieron que casi la mitad de su muestra se mostraba a favor de la ideología feminista. No obstante, todo y mostrar unas puntuaciones bastante positivas en referencia al imaginario sobre el feminismo, este acuerdo no se traduce con la aceptación de la etiqueta feminista. Centrando el foco en la dimensión de **autoidentificación feminista** – medida con una escala independiente a la escala de actitudes (adaptada de Myakovsky & Witting, 1997), - vemos como el 70% de la muestra se sitúa en términos de aceptación y apoyo al proyecto feminista, pero rechazando la etiqueta. Estos resultados son acordes a los resultados de la investigación internacional. Por ejemplo, la

primera aplicación de una escala similar fue con la investigación llevada a cabo por Morgan (1996) en la que obtuvo que el 78% de su muestra aceptaba algunos objetivos feministas, pero no se identificaba como tal. A partir de entonces fueron numerosas las investigaciones al respecto, obteniendo resultados parecidos. En su mayoría alrededor del 70% de la muestra decía situarse a favor de los objetivos feministas, pero no autoidentificarse como feminista (Burn et al., 2000; Liss et al., 2001; Liss et al., 2004; Ramsey, 2007). Para interpretar estos resultados podemos apoyarnos en la teoría blandida por Renzetti (1987) según la cual apoyar el movimiento feminista no es sinónimo de identificación feminista. Además, encontramos también interesante la reflexión de la autora, en la que se subraya la cautela con la que debemos interpretar estas altas puntuaciones, dado que la muestra proviene de estudios universitarios de la rama de ciencias sociales y humanidades. Según Claire Renzetti, este tipo de alumnado suele estar más sensibilizado con las problemáticas sociales, incluidas las desigualdades de género, hecho que puede llevar a puntuar más alto en la escala de actitudes y en autoidentificación feminista. Por ello se pretende ampliar la muestra de este estudio con alumnado de otras ramas universitarias. Estos resultados nos deben llevar a reflexionar sobre la gran dificultad manifiesta de la juventud para autodesignarse feminista, aún apoyando la ideología y la agenda feminista.

Referencias

Aronson, P. (2003). Feminists or "Postfeminists"? Young women's attitudes toward feminism and gender relations. *Gender & Society, 17*(6), 903-922.

Berryman-Fink, C.; Verderber, K.S. (1985). Attributions of the term feminist: A factor analytic developement of a measuring instrument. *Psychology of Women Quarterly, 9*(1), 51-64.

Breen, A.; Karpinski, A. (2008). What's in a name? Two approaches to evaluating the label feminist. *Sex Roles, 58*, 299-310.

Budgeon, S. (2001). Emergent Feminist(?) Identities. Young Women and the Practice of Micropolitics. *The European Journal of Women's Studies, 8*(1), 7-28.

Burn, S. M.; Aboud, R.; Moyles, C. (2000). The relastionship between gender social identity and support for feminism. *Sex Roles, 42*(11/12), 1081-1089.

Cacace, M. (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo: Valores, cultura y comportamientos frente a frente.* Madrid: Narcea.

Callaghan, M.; Cranmer, C.; Rowan, M.; Siann, G.; Wilson, F. (1999). Feminism in Scotland: self-identification and stereotypes. *Gender and Education, 11*(2), 161-177.

Carballar, O. (02/11/2009). ¿Por qué el feminismo asustó a los jóvenes? *Público, 02/11/2009. Disponible en:* http://www.publico.es/265957/por-que-el-feminismo-asusta-a-los-jovenes

Cowan, G.; Mestlin, M.; Masek, J. (1992) Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles, 27* (7/8), 321-330.

De Miguel, A. (2008). Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias. *Estudios De Juventud, 83*, 29-45.

Fisher, A. R.; Tokar, D. M.; Mergl, M. M.; Good, G. E.; Hill, M. S.; Blum, S. A. (2000). Assessing women's feminist identity development. Studies od convergent, discriminant, and structural validity. *Psychology of Women Quarterly, 22*, 15-29.

Fitz, C. C.; Zucker, A. N.; Bay-Cheng, L. Y. (2012). Not al nonlabelers are created equal: Distinguishing between quasi-feminists and neoliberals. *Psychology on Women Quarterly, 36*(3), 274-285.

Henley, N. M.; Meng, K.; O'Brien, D.; McCarthy, W. J.; Sockloskie, R. J. (1998). Developing a scale to measure the diversity of feminist attitudes. *Psychology of Women Quarterly, 22,* 317-348.

Komarovsky, M. (1985). *Women in College: Shaping New Feminine Identities.* NewYork, BasicBooks.

Liss, M.; Crawford, M.; Popp, D. (2004). Predictors and correlates of collective action. *Sex Roles, 50* (11/12), 771-779.

Liss, M.; O'Connor, C.; Morosky, E.; Crawford, M. (2001). What makes a feminist? Predictors and correlates of feminist social identity in college women. *Psychology of Women Quarterly, 25*, 124-133.

Miranda, M. J. (1987). *Crónicas del desconcierto.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Morgan, B. L. (1996). Putting the feminism to feminism scales: Introduction of a Liberal Feminist Attitude and Ideology Scale (LFAIS). *Sex Roles, 34*(5/6), 359-390.

Myaskovsky, L.; Witting, M. A. (1997). Predictors of feminist social identity among college women. *Sex Roles, 37*(11/12), 861-883.

Ramsey, L. R.; Haines, M. E.; Hurt, M. M.; Nelson, J. A.; Turner, D. L.; Liss, M.; Erchull, M. J. (2007). Thinkink of others: Feminist identification and the perception of others' beliefs. *Sex Roles, 56*, 611-616.

Reid, A.; Purcell, N. (2004). Pathways to feminist identification. *Sex Roles, 50*(11/12), 759-769.

Renzetti, C. M. (1987). New wave or second stage? Attitudes of college women toward feminism. *Sex Roles, 16*(5/6), 265-277.

Rich, E. (2005). Young women, feminist identities and neo-liberalism. *Women's Studies International Forum, 28*(6), 495-508.

Rosell, M. C.; Hartman, S. H. (2001). Self-presentation of beliefs about gender discrimination and feminism. *Sex Roles, 44*(11/12), 647-659.

Segal, L. (1999). Why feminism? Cambridge: Polity Press.

Simón Rodríguez, M. E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

Suter, E.; Toller, P. W. (2006). Gender role and feminism revisited: A follow-up study. *Sex Roles, 55,* 135-146.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology, 33*, 1-39.

Toller, P. W.; Suter, E. A.; Trautman, T. C. (2004). Gender role identity and attitudes toward feminism. *Sex Roles, 51*(1/2), 85-90.

Touraine (2007). *El mundo de las mujeres.* Barcelona: Paidós.

Twenge, J. M.; Zucker, A. N. (1999). What is a feminist? Evaluations and stereotypes in closed- and opened-ended responses. *Psychology of Women Quarterly, 23*, 591-605.

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.

Webber, M. (2006). "I'm not a militant feminist!: Exploring feminist identities and feminist hesitations in the contemporary academy. *Atlantis, 31*(1), 57-65.

Williams, R.; Witting, M. (1997). "I'm not feminist but…": Factors contribuiting to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity. *Sex Roles, 37*, (11/12), 885-904.

Yago, C.; Paterna, C. (2005). Las implicaciones del feminismo para la identidad social de las mujeres. *Anuario de Psicología, 36* (2), 143-157.

Yoder, J. D.; Tobias, A.; Snell, A. F. (2011). When declaring "I am a feminist" matters: Labeling is linked to activism. *Sex Roles, 64*, 9-18.

Zucker, A. (2004). Disavowing social identities: what it means when women say, "I'm not a feminist, but…". *Psychology of Women Quarterly, 28,* 423-435.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR HISPANOAMERICANA, DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DEL PROFESORADO DIRECTIVO

Gladys Merma, Universidad de Alicante
Carmen Ramos, Universidad de Alicante
Diego Gavilán, Universidad de Alicante
Email contacto: gladys.merma@ua.es

Resumen

Las sociedades contemporáneas todavía son androcéntricas. La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ha avanzado, en los últimos años, pero aún queda mucho por hacer. La Universidad es el contexto a partir del cual se puede transformar la sociedad y desde donde se pueden gestionar sociedades más democráticas. Esta investigación tiene como objetivo realizar una aproximación al diagnóstico estratégico de la igualdad de oportunidades en la Educación Superior, en Hispanoamérica. Los datos han sido recopilados en seis universidades hispanoamericanas: Universidad Iberoamericana (Paraguay), Universidad Nacional de San Agustín (Perú), Universidad del Valle (Colombia), Universidad de Santo Tomás (Colombia), Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) y Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). En base a las categorías que surgieron en cada universidad, a partir de una encuesta aplicada a profesoras y profesores que ocupan cargos académicos y administrativos, hemos identificado las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas. El análisis de los resultados nos ha permitido concluir que es necesario diseñar e implementar unidades de igualdad en las universidades participantes en nuestro estudio.

Descriptores: *igualdad de oportunidades, diagnóstico, fortalezas, debilidades.*

Abstract

Contemporary societies are still androcentric. Equal opportunities between men and women has advanced in recent years, but much remains to be done. The University is the context from which society is transformed and from where more democratic societies can be managed. This research aims to make a strategic diagnostic approach of equal opportunities in higher education in Latin America. Data have been collected in six Latin American universities: Universidad Iberoamericana (Paraguay), National University of San Agustin (Peru), Universidad del Valle (Colombia), University of Santo Tomas (Colombia), Universidad Mayor de San Simon (Bolivia) and University Mayor de San Andrés (Bolivia). Based on the categories that emerged in each university, from a survey of teachers and faculty academic and administrative positions, we have identified the strengths, weaknesses, opportunities and threats. The analysis of the results allowed us to conclude that it is necessary to design and implement equality units in the universities participating in our study.

Keywords: *equal oportunitys, diagnosis, strengths, weaknesses.*

Introducción

Desde sus orígenes la Filosofía definió a la mujer enfatizando en la polaridad entre los géneros. Esta dicotomización encuentra su fundamentación metafísica en el dualismo ontológico de Platón en virtud del cual la realidad se presenta dividida en dos mundos contrapuestos: el mundo superior, invisible, eterno e inmutable de las ideas y el universo físico, visible y material. Esto genera un dualismo antropológico que defiende la idea de que es el alma, la mente o la razón la que permite trascender lo meramente corporal y alcanzar la dignidad humana. Esta categoría humana, según Platón, la encarnarían solo los varones, ya que las mujeres tendrían una capacidad racional disminuida (Mayobre, 2007). Por su parte, en opinión de Aristóteles, las diferencias naturales que reflejan el carácter debían plasmarse en la organización social. Así, en tanto que sujetos naturalmente más frágiles e imperfectos, las mujeres debían ocupar un lugar subordinado en la organización de la ciudadanía y del Estado.

Estas creencias prevalecieron en Occidente durante los siglos posteriores. Rousseau identificaba la feminidad con la pasividad y la masculinidad con la actividad. En su opinión, la pasividad femenina constituía el inhibidor natural de la tendencia masculina a la actividad sexual; es decir, el autocontrol en las mujeres era un medio esencial para evitar el caos asociado al desenfreno de los instintos, de la irracionalidad y de las pasiones humanas.

La modernidad acentúa el dualismo platónico, ya que con Descartes y el cartesianismo pasión y racionalidad se consideran dos extremos irreconciliables. El dualismo mente/cuerpo, espíritu/naturaleza, razón/pasión o sentimiento se agudiza. Kant insiste en un modelo de sujeto guiado exclusivamente por la razón. La moral kantiana forja el ideal de un sujeto moral autosuficiente, un sujeto autónomo, que se aleja de los sentimientos y de las emociones. Este ideal de sujeto autocontrolado, desvinculado del cuerpo y de las relaciones personales excluye una vez más a las mujeres, las que, según él, difícilmente se acoplan a ese modelo. Rousseau define a la mujer en relación al varón. Sofía está destinada a ser la esposa de Emilio, su educación ha de estar orientada a satisfacer las necesidades físicas, afectivas y sexuales del varón, por lo que el varón sigue siendo el prototipo perfecto.

Este discurso discriminador difundido por importantes filósofos, pedagogos e ideólogos modernos de la época. Contrarias a estas posturas, se propagaban otras filosofías que defendían una concepción igualitaria de los sexos. Destacan Poullain de la Barre con su obra de *L'égalité des deux sexes* (1673), Condorcet (1743-1794) en su *Ensayo sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía* (1790), Olympe de Gouges (1748-1793) con su *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791) o Mary Wollstonecraft (1757-1797) con *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Todos insisten en que es el prejuicio o la costumbre lo que induce a pensar que los varones son superiores a las mujeres, pero que si se atiende a los dictados de la razón se ha de concluir que todos los seres humanos son iguales, pues "el cerebro no tiene sexo" (Mayobre, 2007).

En, 1640, Thomas Hobbes, en Elements of Law y De Cive (1640), ponía en tela de juicio la autoridad patriarcal y hablaba, por primera vez, del carácter convencional de la dominación del varón sobre la mujer. Es conocida la afirmación de Hobbes respecto a que cuando los seres humanos se encuentran enfrentados, se convierten en lobos de sí mismos. Cuando Hobbes habla de la naturaleza humana, se refiere a la especie humana y por tanto no establece ninguna exclusión por cuestiones de género.

En la actualidad, el concepto de igualdad, tal como señalan muchos autores, es "amplio y abierto", ya que únicamente se puede expresar la igualdad de un sujeto o de una circunstancia en relación con otra. La igualdad tiene que ver con todo, con la protección de derechos fundamentales al prohibir tratos arbitrarios, con la democracia, al incorporar a grupos desfavorecidos, como las mujeres, en la toma de decisiones y al legitimar acciones de carácter positivo que promuevan la igualdad de oportunidades de los grupos sociales en desventaja. La cumbre del milenio, celebrada en 2010, reconoce la importancia de la igualdad de género. En ese sentido, se aprobó un plan de acción mundial para lograr los ocho objetivos de desarrollo del milenio, antes de 2015, entre los que aparece como tercer objetivo la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

Pese a toda esta filosofía, donde se prioriza la igualdad de oportunidades, las disparidades de género continúan. En buena parte del mundo, las mujeres tienen menos voz y poder en la toma de decisiones que los hombres, tanto a nivel de sus hogares, como de la comunidad y de la sociedad.

La igualdad de oportunidades no es simplemente un asunto de igualdad jurídica (Payá, 2006). Se ejerce y existe cuando cada miembro de la sociedad, cualquiera sea su origen, ocupación o posición social tenga iguales oportunidades de utilizar la totalidad de sus dotes naturales, físicas, de carácter e inteligencia.

La persistencia de diferencias de género en las Universidades de cualquier país, y especialmente en las Universidades hispanoamericanas, configura un modelo claramente favorable a los hombres. Aunque el número de alumnas y profesoras en la universidad ha ido creciendo, en los últimos años, la vida académica conduce a un declive de participación de las mujeres.

Los sistemas de evaluación de la excelencia científica, existentes, aún no son neutrales al género (European Commission, 2005, 2009). Es importante que la universidad promueva cambios institucionales, curriculares y formativos, es decir, cambios significativos y globales que generen una cultura académica de la igualdad y de la inclusión (Carrell, Page, & West, 2009). En este orden de cosas, creemos que el desafío más importante es el cambio de mentalidad, tanto del profesorado, como del alumnado y con el replanteamiento de con la enseñanza y de los contenidos curriculares.

Situación de la igualdad de oportunidades en las universidades hispanoamericanas

Trabajar de manera organizada y sistemática desde la perspectiva de la igualdad, en el ámbito universitario, implica diseñar y elaborar un plan estratégico de igualdad de oportunidades. Esta propuesta debe ser global y debe aglutinar todas las medidas para determinados periodos de tiempo.

El plan estratégico de igualdad de oportunidades es una herramienta esencial que contiene la metodología para la consecución del objetivo final: la igualdad de oportunidades. En él se establecen los objetivos a seguir, las acciones a desarrollar, la temporalización, las personas y grupos implicados en cada actividad y el método a aplicar. Para ello es necesario realizar un análisis exhaustivo de la realidad, que permita determinar el estado actual de la igualdad de oportunidades. Este diagnóstico proporcionará los criterios necesarios para determinar los ejes o áreas de intervención del plan.

En este estudio, utilizamos el Análisis DAFO o FODA (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), frecuentemente empleado como una metodología de estudio en el ámbito empresarial, con el fin de determinar la situación de los factores internos controlables (fortalezas y debilidades) y de los factores no controlables (oportunidades y amenazas) (Cutropia, 2003: 88). La Metodología DAFO nos permitirá analizar sistemáticamente la situación real, con respecto a la igualdad de oportunidades en las universidades estudiadas.

Los datos han sido recopilados en seis universidades hispanoamericanas: Universidad Iberoamericana (Paraguay), Universidad Nacional de San Agustín (Perú), Universidad del Valle (Colombia), Universidad de Santo Tomás (Colombia), Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) y Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia).

En base a las categorías que surgieron en cada Universidad, a partir de una encuesta aplicada a profesoras y profesores, que ocupan cargos académicos y administrativos, hemos realizado el análisis DAFO, para determinar las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas.

Método

El método que utilizamos, en esta investigación, es mixto (cualitativo y cuantitativo). Para el estudio fueron seleccionadas, de forma aleatoria, 20 personas, que ocupaban cargos académicos y administrativos, en el año 2012, en seis universidades hispanoamericanas. La muestra final fue de 120 participantes. Cada grupo de investigación, a partir del análisis y resultados de dichas encuestas, planteó sus conclusiones. Estos resultados fueron analizados y discutidos en sendos seminarios-talleres presenciales, donde participaron investigadores del *Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior* de las seis universidades.

El análisis realizado dio como resultado las siguientes variables: investigación y docencia, órganos de gestión y dirección y tribunales paritarios.

Resultados

Para que el análisis que hemos realizado tuviera sentido, planteamos, inicialmente, el objetivo: Avanzar y contribuir a la igualdad de oportunidades en la educación superior (paso 1). Seguidamente se diseñó un cuestionario, que se aplicó a 20 profesores, en cada universidad. El requisito de los entrevistados es que estos estuvieran desempeñando cargos académicos y de gestión (Paso 2). La información recopilada fue procesada y discutida por especialistas en cada universidad (Paso 3). Posteriormente, el resultado de los correspondientes análisis y resultados se puso en común en varios talleres presenciales con los responsables de la investigación, para su validación.

En la Tabla Nº 1, aparecen los resultados de las fortalezas y debilidades para la igualdad de oportunidades de género en la Educación Superior. Las variables identificadas, en todos los casos, aparecen consignadas en los recuadros correspondientes.

Tabla 1
Factores internos

FACTORES INTERNOS	
FORTALEZAS	**DEBILIDADES**
• Presencia femenina en cargos de autoridad (Rectora UMSA, Rectora UNIBE, Vicerrectora académica UNSA) y otros puestos de autoridad. • Incremento de presencia femenina en el ámbito docente-estudiantil • Autopercepción y reconocimiento personal de la mujer en sus propias capacidades. • Predisposición (verbal) de las autoridades para trabajar en la perspectiva de igualdad de oportunidades. • Voluntad y compromiso institucional de autoridades femeninas para trabajar con género. • En el ámbito universitario se percibe a las mujeres como detallistas, responsables y capaces. • Disposición de la comunidad universitaria para abordar temas de igualdad de oportunidades. • Incremento de matrícula masculina en carreras feminizadas. • Existencia de recursos humanos calificados en temas de género. • Existencia de espacios de formación en post grado. • No existe normativa que impida el acceso y participación de las mujeres. • Institución prestigiosa (Sistema de Co-gobierno universitario y autonomía universitaria UMSS-UMSA)	• Falta de conciencia de la existencia de la desigualdad de oportunidades. • Ausencia de cursos de capacitación y sensibilización en temas de género. • Excesiva burocracia y procesos académico administrativos lentos que podrían dificultan la creación de una unidad de igualdad. • Ausencia de mecanismos legales e institucionales que promuevan la participación de las mujeres en niveles de gobierno, representación y dirección. • Inexistencia de unidad de igualdad en la universidad. • Ausencia de igualdad de oportunidades en el currículo (transversalización del género). • Fondos limitados para la implementación de la unidad de igualdad. • Escasa investigación en género e igualdad de oportunidades en el ámbito universitario. • Percepción negativa del género femenino por las académicas de la universidad. • Discriminación entre mujeres por razones de competencia (competencia, experiencia, edad). • Cultura académica institucional tradicional que dificulta la incursión de las mujeres en cargos de autoridad. • No se promueve conciliación familiar. • Presencia docente femenina inferior a la masculina. • Inexistencia de normativa universitaria desde el género y la igualdad de oportunidades. • Indiferencia en situaciones de acoso. • Falta de paridad en los tribunales de selección (monitoreados por varones en alianzas de sus intereses). • Uso instrumental de la mujer en cargos académicos relevantes. •
Todas las universidades Todas menos una universidad	Todas menos dos universidades

Todas las universidades participantes coinciden en señalar, como debilidades, la falta de conciencia de la existencia de desigualdad de oportunidades, la ausencia de cursos de capacitación y sensibilización en temas de género, la excesiva burocracia y procesos académico administrativos lentos que podrían dificultar la creación de la unidad de igualdad, la ausencia de mecanismos legales e institucionales que promuevan la participación de las mujeres en niveles de gobierno, representación y dirección, la inexistencia de unidad de igualdad en la universidad, la ausencia de igualdad de oportunidades en el currículo (transversalización del género), la limitación de fondos para la implementación de la unidad

de igualdad, y la escasa investigación en género e igualdad de oportunidades en el ámbito universitario.

Por su parte, cuatro de las seis universidades estudiadas coinciden en señalar, como debilidades, los siguientes aspectos: la falta de paridad en los tribunales de selección y señalan que muchas veces estos tribunales están "monitoreados" o "manejados" por varones, que actúan y proceden en función de sus intereses o alianzas (excepto la Universidad Iberoamericana (Paraguay) y la Universidad de San Agustín (Perú)), y el uso instrumental de la mujer en cargos académicos relevantes (excepto Universidad San Agustín (Perú) y Universidad Iberoamericana (Paraguay)).

Igualmente, surgieron las siguientes variables, determinadas como debilidades, en cinco universidades investigadas, excepto en una (Universidad Iberoamericana): percepción negativa del género femenino por las académicas de la universidad, la discriminación entre mujeres por razones de competencia (competencia, experiencia, edad), la cultura académica institucional tradicional que dificulta la incursión de las mujeres en cargos de autoridad; no se promueve conciliación familiar, presencia docente femenina inferior a la masculina; inexistencia de normativa universitaria desde el género y la igualdad de oportunidades; indiferencia en situaciones de acoso. Para este último caso, una universidad (San Agustín, de Perú) manifestó que no tenían ningún tipo de información.

Las variables internas que surgieron para las fortalezas, en todas las universidades participantes en nuestro estudio, fueron la presencia femenina en puestos de autoridad. En este apartado destacan el desempeño de una mujer en el cargo de Rectora de Universidad (Rectora de la Universidad de San Andrés (Bolivia), Rectora de la Universidad Iberoamericana (Paraguay) y una vicerrectora académica (Universidad San Agustín); el incremento de presencia femenina en el ámbito docente-estudiantil; la autopercepción y reconocimiento personal de la mujer en sus propias capacidades; la predisposición (verbal) de las autoridades para trabajar en la perspectiva de igualdad de oportunidades; la voluntad y compromiso institucional de autoridades femeninas para trabajar con género; la percepción de la mujer, en el ámbito universitario como personas responsables, detallistas y capaces; la disposición de la comunidad universitaria para abordar temas de igualdad de oportunidades, el incremento de matrícula masculina en carreras feminizadas; la existencia de recursos humanos calificados en temas de género; la existencia de espacios de formación en post grado; la inexistencia de una normativa que impida el acceso y participación de las mujeres; y el posicionamiento de la universidad, en su respectivo contexto social, como institución prestigiosa.

Por su parte, las dos universidades bolivianas (UMSS y UMSA) manifestaron, como fortaleza, el sistema de co-gobierno universitario y la autonomía universitaria. En la siguiente Tabla, aparecen los resultados de las oportunidades y amenazas, para la igualdad de oportunidades de género en la Educación Superior.

Tabla 2
Factores externos

FACTORES EXTERNOS	
OPORTUNIDADES	**AMENAZAS**
• Oferta de participación en el Proyecto de Igualdad de oportunidades • Posibilidad institucional de realizar convenios nacionales e internacionales (redes de igualdad de oportunidades). • Disposición favorable del entorno social • Existencia de Ministerio de la mujer e inclusión social (UNSA, UNIBE), Viceministerio de igualdad de oportunidades (UMSS, UMSA). • Realización del Segundo Congreso Universitario (UMSS).Primer encuentro de investigador@s en género y primera infancia (Paraguay UNIBE).	• Situación económica del país y la región. • Coyuntura política nacional y regional. • Escasa concienciación o desconocimiento en temas de género en la sociedad. • Tendencias históricas culturales que limitan las posibilidades de las mujeres en el estudio y en el trabajo. • Pervivencia en la exigencia a las mujeres - roles tradicionales de las mujeres en la sociedad (sobrecarga). • Insuficiente presencia de mujeres en cargos políticos y de decisión en ámbitos locales y nacionales. • Politización de las prácticas y la gestión académica universitaria.
Todas las universidades Todas menos una universidad	Una universidad

Con relación a este factor externo a las universidades, surgieron las siguientes variables señaladas por todas las universidades participantes: situación económica del país y la región; coyuntura política nacional y regional; escasa concienciación o desconocimiento en temas de género en la sociedad; tendencias históricas culturales que limitan las posibilidades de las mujeres en el estudio y en el trabajo; pervivencia en la exigencia a las mujeres —roles tradicionales de las mujeres en la sociedad—; e insuficiente presencia de mujeres en cargos políticos y de decisión, en ámbitos locales y nacionales.

Finalmente, cinco universidades, excepto la Universidad Iberoamericana (Paraguay), manifestaron como amenaza la politización de las prácticas y la gestión académica universitaria.

En el análisis de los resultados aparecen tres variables vinculadas con las oportunidades que tienen las universidades para coadyuvar en la igualdad de oportunidades: la participación en el Proyecto de Igualdad de Oportunidades; la posibilidad institucional de realizar convenios nacionales e internacionales y de constituir Redes de igualdad de oportunidades; y la disposición favorable del entorno social.

Por su parte, dos universidades señalaron, como oportunidad, la existencia del Ministerio de la mujer e inclusión social (Universidad San Agustín, Universidad Iberoamericana), y otras dos, el Viceministerio de igualdad de oportunidades (Universidad Mayor de San Simón, Universidad Mayor de San Andrés).

Igualmente, una universidad señaló, como oportunidad, la realización del Segundo Congreso Universitario (Universidad Mayor de San Simón) y otra (Universidad Iberoamericana), la realización del Primer encuentro de investigador@s en género y primera infancia.

Discusión

Tradicionalmente se consideraba que el sexo era el factor determinante de las diferencias observadas entre varones y mujeres, y que era el causante de las diferencias sociales existentes entre las personas de sexo femenino y de sexo masculino. Sin embargo, hoy se reconoce que en la configuración de la identidad masculina o femenina intervienen no sólo factores genéticos sino estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales etc., es decir, elementos, que no son genéticos, pero que son factores determinantes en la configuración de la identidad personal.

En base al análisis DAFO, se ha determinado la importancia de los factores positivos y negativos, comunes a todas las universidades que intervinieron en este estudio. Esto nos ha permitido resumir y evaluar la influencia económica, social, cultural, demográfica, ambiental, política, gubernamental, jurídica del contexto en el que se desenvuelven las universidades hispanoamericanas, con relación a la igualdad de oportunidades. Hay que destacar que la que las fortalezas de estas universidades, de cara a la igualdad de oportunidades, aún son débiles.

Los resultados nos indican que las universidades tienen que evaluar sus actuaciones con relación a la igualdad de oportunidades. Es importante determinar las causas por las no se ha logrado la igualdad de género y cuál es el mejor camino para cambiar esta situación. En síntesis, las estrategias que se planteen, de cara a futuro, deben ser pertinentes e intensivas.

Las universidades tienen un avance lento en el camino a la igualdad de oportunidades. Probablemente esto se deba a que las actuaciones son escasas y a que estas se hayan realizado de manera aislada.

Conclusión

A partir del análisis DAFO, se ha determinado que los ejes más importantes que hay que trabajar, en la igualdad de oportunidades son: representación, docencia, investigación, acceso y promoción del profesorado, sensibilización y difusión.

Los países y su normativa son receptivos a la igualdad de oportunidades. El problema radica en que, en la práctica, en la vida cotidiana, estas no se aplican. Asimismo, de acuerdo con el análisis realizado, no existe ninguna universidad que tenga una unidad de igualdad. No obstante, en muchas de ellas, se han realizado estudios aislados desde la perspectiva de género, a través de masters, cursos o unas pocas asignaturas, que se imparten en algunas facultades o programas. Las universidades hispanoamericanas son conscientes de la necesidad de contar con una unidad de igualdad. Por tanto, es una obligación de la universidad, en cumplimiento de los preceptos establecidos en la legislación vigente, favorecer la aceleración de ese proceso de equiparación entre mujeres y hombres (Altbach, 2003; Bonetta, 2010). Para ello es necesario realizar esfuerzos en todos los niveles, aprovechando la voluntad de generar cambios, de la mayoría de las mujeres.

Es importante que las Universidades constituyan redes colaborativas, de trabajo y de investigación, en la perspectiva de la igualdad de oportunidades. Esto permitirá un desarrollo acompañado en el diseño de políticas. Las redes serán una fuente generadora de ideas permanente, favoreciendo la puesta en común de buenas prácticas. Asimismo, permitirá un trabajo conjunto, entendiendo que la búsqueda de igualdad de oportunidades es una responsabilidad compartida; y, sobre todo, posibilitará abordar, de manera conjunta la

problemática general que constituye, actualmente, una barrera de acceso para el profesorado y para el alumnado.

Referencias

Altbach, P. G. (2003). Globalization and the University: Myths and realities in an unequal world, *Current Issues in Catholic Higher Education (23)*, 5–25.

Banco Mundial (2012). Informe sobre el desarrollo mundial. Panorama General. Igualdad de Oportunidades y Desarrollo.

Bonetta, L. (2010). Reaching Gender Equity in Science: The Importance of Role Models and Mentors. *Science,* 889-895.

Carrell, S. E., Page, M. E., & West, J. E. (2009). Sex and Science: How professor Gender Perpetuates the Gender Gap. *NBER Working Paper Series*, w14959. Recuperado de http://www.econ.ucdavis,edu/faculty/scarrell/gender.pdf

European Commission (2005). Women in Science: Excellence and Innovation. *Gerder Equality in Science*. Brussels: Director General for Research. Recuperado de http// ec.europa.eu/research/science-society/pdf/sec_report

European Commission (2009). *Consultation on the Future "EU 2020" Strategy*. Brussels: Comission Working Document. Recuperado de http//ec.europa.eu/eu 2020/pdf/eu 2020

Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, *12*, 28.

Payá, (2006). La igualdad de oportunidades como criterio de lo justo. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, *10*, 1-17.

INCIDENCIA DE LA BECA SALARIO: IMPACTO, PERFIL Y RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

Vanesa Berlanga Silvente, Universidad de Barcelona
Pilar Figuera Gazo, Universidad de Barcelona
Email contacto: berlanga.silvente@ub.edu

Resumen

La dimensión social de la Educación Superior constituye uno de los elementos fundamentales de las políticas universitarias dirigidas a favorecer la equidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes. Las políticas de becas y ayudas al estudio contribuyen a la equidad ya que garantizan una renta a las familias con menor nivel de recursos. En España la implantación de las becas salario pretenden garantizar el acceso a los estudios universitarios a aquellos grupos sociales más desfavorecidos económicamente. La aportación presenta los resultados de un estudio dirigido a conocer el perfil de los universitarios becados con la beca salario de la promoción 2010-11 de la Universidad de Barcelona y el impacto sobre su rendimiento en el primer año de universidad. Estos resultados, que son parte de un proyecto de investigación más amplio, permiten identificar diferencias en función de las áreas de estudio, del sexo y del contexto socio-familiar.

Descriptores: *Equidad, Política de becas, Beca salario, Rendimiento.*

Abstract

The social dimension of Higher Education is one of the fundamental elements of university policies aimed at greater equity in access and retention of students. Policies and financial aid scholarships contribute to equity and guaranteeing an income for families with lower levels of resources. In Spain the implementation of salary grants intended to ensure access to university studies to those economically disadvantaged social groups. The research presents the results of a study to determine the profile of the college scholarship with scholarship 2010-11 salary promotion of the University of Barcelona and the impact on their performance in the first year of college. These results are part of a larger research project, to identify differences in terms of the areas of study, sex and socio-familial context.

Keywords: *Equity, Grants policy, Grant salary, Performance.*

Introducción

La dimensión social de la Educación Superior constituye uno de los elementos fundamentales y clave de las políticas universitarias a nivel internacional en estos inicios del siglo XXI (Eurydice, 2011). Como señala Ariño (2009, 2011), sólo incrementando las oportunidades para un mayor número de personas en el acceso a la universidad se ofrecerán también oportunidades al talento, en una sociedad basada en la producción de conocimiento. Y, a la vez, representa también el reto de mayor envergadura para los sistemas, ya que deben

articular los medios y las acciones para garantizar la equidad participativa, es decir, que el colectivo de estudiantes matriculados que participa y completa los estudios universitarios, refleja la diversidad socioeconómica y cultural de nuestras sociedades.

La política de becas y ayudas al estudio se considera una de las medidas para favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades para el acceso al conjunto de la población. En España, dentro del marco de la Estrategia 2015, se introduce a partir del curso 2009-10 un nuevo modelo de becas y ayudas (Real Decreto 922/2009, de 29 de mayo) que incluye la implantación de la modalidad de la *beca salario*. Esta modalidad persigue garantizar el acceso a los estudios universitarios a aquellos grupos sociales más desfavorecidos económicamente y la dedicación al mismo a tiempo completo.

La finalidad del nuevo modelo de becas es contribuir a una distribución equitativa no sólo de las oportunidades de acceso, sino de trayectorias (persistencia) y resultados (graduación). La investigación en el ámbito de la transición y el abandono universitario ha apuntado la importancia de estas medidas, al señalar las condiciones económicas como uno de los factores clave en la explicación de la persistencia y de la graduación universitaria. De hecho, el riesgo de abandono es superior entre el alumnado procedente de contextos socialmente desfavorecidos (Bowen, Chingos y McPherson, 2009; Figuera y Torrado, 2013; Gairín, Figuera y Triadó, 2010; Rowan-Kenyon, Bell y Perna, 2008). Especialmente significativos son los trabajos de Cabrera, Burkum, LaNasa y Bibo (en prensa), quienes concluyen que los determinantes de la persistencia y graduación varían en función de los niveles socioeconómicos de los estudiantes. El factor económico tiene su peso en cualquier decisión sobre la continuidad universitaria, y su influencia es mucho más significativa en el inicio de la actividad como estudiante universitario (Tinto, 2010). Por ello, en el marco internacional, la política de becas se ha tratado como un factor institucional clave en la prevención del abandono, en la persistencia y retención de los estudiantes.

Esta comunicación forma parte de una investigación más amplia (tesis doctoral) dirigida a estudiar la efectividad de la política de becas en los procesos de transición a la universidad, más específicamente analizando en qué medida el nuevo modelo de becas garantiza un acceso más equitativo, la dedicación a los estudios; e, indirectamente, el rendimiento académico, al liberarles de la necesidad de simultanear sus estudios con alguna dedicación laboral. La comunicación presenta los datos relativos a la incidencia de la *beca salario* en el contexto de la Universidad de Barcelona y su impacto por áreas de conocimiento, el análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes y el rendimiento en el primer año.

Metodología

La investigación realizada es un estudio ex post facto de carácter descriptivo-comparativo a partir del seguimiento longitudinal de los estudiantes que accedieron a la Universidad de Barcelona con *beca salario el curso 2010-11*. Se analizaron los datos procedentes de la base institucional que integra la información de los estudiantes de nuevo ingreso en los grados de la Universidad de Barcelona. Se ha tomado como referencia para el estudio la cohorte de acceso a la universidad en el curso 2010-11, curso académico en el que podemos considerar implantado el nuevo programa. La información disponible se refiere a un total de 10.394 estudiantes, de los cuales 642 son universitarios becados con la *beca salario,* pertenecientes a un total de 68 grados, de las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Resultados

En el curso 2010-11 se concedieron 642 *becas salario* a estudiantes de grado de la Universidad de Barcelona, cifra que representa el 6,2% del total de estudiantes (10.394) de nuevo ingreso. Este es un porcentaje relevante teniendo en cuenta que las condiciones económicas que deben cumplir los estudiantes para solicitar esta beca son realmente exigentes. La distribución de estudiantes con *beca salario* por áreas de estudio pone de manifiesto una mayor proporción de estudiantes matriculados en estudios del área de Ciencias Sociales (51%).

Para analizar la incidencia de la *beca salario* en el acceso se han comparado los indicadores sociodemográficos y *de background académico* en relación a la población general. Del conjunto de variables, dos presentan diferencia significativa: el sexo y los indicadores socioeconómicos de los padres. El volumen de mujeres con *beca salario* es sensiblemente superior, en general, al de hombres (445 mujeres frente a 197 hombres). Si bien la Universidad de Barcelona, y los estudios sociales en particular, están feminizados, los datos ponen de manifiesto que las mujeres obtienen en proporción más *becas salario* (un 7% de las mujeres frente a un 4,9% de los hombres).

Como era de esperar las variables de *background sociofamiliar* (nivel ocupacional y estudios de los padres y madres) de los universitarios becados muestran diferencias en relación al perfil general. El nivel de estudios de los progenitores del alumnado que ha obtenido *beca salario* es inferior al resto de estudiantes (Figura 1). Relación que se mantiene en el análisis del segundo indicador del *background familiar* considerado nivel ocupacional. En el caso de aquellos estudiantes con *beca salario,* cuyos padres tienen niveles educativos y/o ocupacionales superiores, podemos inferir en el efecto sobre las familias de la crisis económica que ha afectado en nuestro país a todos los niveles ocupacionales.

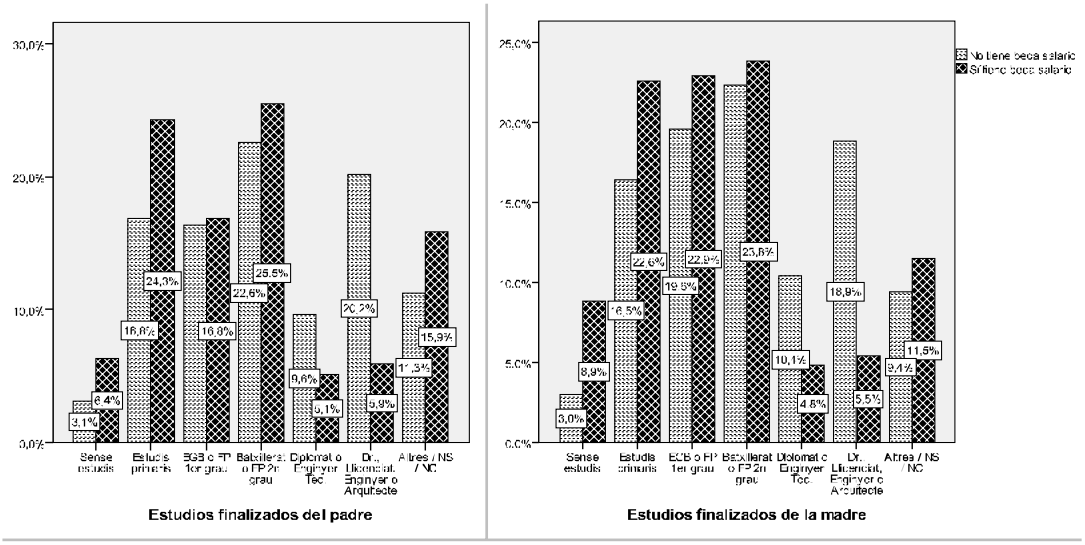


Figura 1. Nivel de estudios de los progenitores

El análisis del indicador de rendimiento previo, medido a través de la nota obtenida en las pruebas de acceso a la universidad (PAU), no presenta diferencias ($p \leq 0{,}183$) con relación

a sus compañeros sin *beca salario*. Resultados esperables ya que la obtención de la *beca salario* no tiene requisitos académicos en el primer año universitario.

Para analizar en qué medida la concesión de una *beca salario* puede estar ayudando a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes becados, se han considerado las siguientes medidas: el número de asignaturas presentadas, la nota media de las asignaturas presentadas, la tasa de presentación (asignaturas presentadas/asignaturas matriculadas), la tasa de éxito (asignaturas aprobadas/asignaturas presentadas) y la tasa de rendimiento (asignaturas aprobadas/asignaturas matriculadas). Los resultados de la Tabla 1 ponen de manifiesto que sólo existen diferencias claras en cuanto al número de asignaturas matriculadas y la tasa de éxito. Concretamente, los estudiantes con *beca salario* se matriculan de más asignaturas (debido a las condiciones impuestas por la concesión de la beca).

Tabla 1
Diferencias entre estudiantes con beca y sin beca

	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Asignaturas Matriculadas > 5	85,6%	93,9%	**,000**
Asignaturas Presentadas > 5	75,4%	85,4%	,096
Asignaturas Aprobadas > 5	64,5%	72,4%	,891
Tasa de Presentación> 0,75	85,9%	87,9%	,177
Tasa de Éxito> 0,75	74,7%	70,1%	**,008**
Tasa de Rendimiento> 0,75	69,2%	66,5%	,118

**Prueba no paramétrica U de Mann-whitney (para dos muestras independientes)*

Por otra parte, el análisis de las asignaturas presentadas por los estudiantes que gozan de una *beca salario,* en relación al resto de estudiantes, muestra un patrón diferente cuando analizamos los resultados en función de la rama a la que pertenece cada titulación (Tabla 2). Así, por un lado tenemos que en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Artes y Humanidades los estudiantes con *beca salario* se presentan a más asignaturas que los que no tienen beca. En cambio, en las ramas de Ciencias de la Salud sucede justo lo contrario, que los estudiantes con *beca salario* se presentan a menos asignaturas. Mientras, en la rama de Ciencias, no se observan diferencias entre unos y otros. Aunque hemos de considerar que los requisitos de acceso son diferentes, las diferencias observadas resultan, como mínimo, interesantes y aconsejan un estudio en profundidad que tome en consideración las características docentes y organizativas de cada ámbito disciplinar.

En referencia a la nota media de las asignaturas presentadas, el análisis por ámbitos disciplinares pone de manifiesto algunas diferencias. En las titulaciones de Ciencias y en las de Ciencias Sociales y Jurídicas, los resultados siguen la misma tendencia del conjunto, es decir, el rendimiento entre los estudiantes con beca es inferior (Tabla 2). Coincide con aquellas carreras en las que los estudiantes con beca se matriculaban en mayor número de asignaturas y, por lo tanto, la presión académica sería mayor. En el resto de ramas de conocimiento no existen diferencias entre los dos grupos de estudiantes. Estos resultados parecen confirmar la hipótesis de que la presión generada para superar un mínimo de asignaturas puede tener un efecto negativo en las notas medias, sobre todo, en ciertas ramas.

Tabla 2
Contraste de medias del número de asignaturas presentadas y de la nota media por áreas de estudio

	No becados	**Becados**	**p-valor***	**No Becados**	**Becados**	**p-valor***
Artes y Humanidades	6,8	7,6	**,001**	6,2	6,0	,080
Ciencias	8,1	8,0	,771	5,6	5,1	**,017**
Ingeniería y Arquitectura	7,4	7,5	,970	4,5	4,6	,912
Ciencias de la Salud	9,5	9,3	,254	6,6	6,5	,604
Ciencias Sociales y Jurídicas	8,5	8,9	**,002**	6,0	5,8	**,017**

** Prueba no paramétrica U de Mann-whitney (para dos muestras independientes)*

Conclusiones

La dimensión social es uno de los objetivos de la Estrategia 2015. En este nuevo marco, las becas y ayudas han de facilitar la igualdad de oportunidades, promover el estudio y el rendimiento académico y la movilidad nacional e internacional. Pero la importancia de los programas de becas no se limita a su obvia contribución a la equidad, sino que también se espera que contribuyan a mejorar la eficiencia educativa, bajo el supuesto que aprovechan las potencialidades de muchos jóvenes pertenecientes a familias de bajas rentas, convirtiéndose en un factor de persistencia para la obtención de un título.

Los resultados obtenidos permiten visualizar algunos datos en relación a las primeras fases de aplicación del nuevo modelo de financiación a través de la incorporación de la "beca salario". El análisis nos lleva a observar que no hay diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes, más allá de las variables socioeconómicas. Por tanto, la *beca salario* no deja de ser un mecanismo de entrada para aquellos estudiantes que, sin la beca, hubieran tenido mayores dificultades económicas para acceder a la universidad. El análisis de la base de datos en esta primera etapa de la investigación ha permitido poner de manifiesto que los estudiantes con beca se presentan, en promedio, a un mayor número de asignaturas con la finalidad de cubrir los requisitos académicos de renovación de becas, pero los resultados académicos finales (nota media) se ven, en varias áreas de estudio, influidos negativamente. Una posible explicación es la mayor presión académica de este colectivo en una fase de por sí complicada: la transición a la universidad.

Entre los factores de presión estarían las exigencias en cuanto a volumen de matrícula. Pero también hay que considerar que los efectos de las variables del contexto familiar pueden influir indirectamente sobre los resultados académicos de los estudiantes, a través de factores como el contexto cultural-familiar, la posibilidad de acceder a cursos complementarios a la universidad, la red social, etc. (en línea con las tesis de autores como Cabrera, Burkum, LaNasa y Bibo, en prensa). Más allá de las ayudas económicas, la universidad debe valorar la aplicación de programas institucionales que incluyan el soporte cultural de estos grupos para asegurar la equidad perseguida por el sistema. Los datos obtenidos ponen, también, de manifiesto la existencia de múltiples realidades vinculadas a las características docentes y organizativas de cada ámbito disciplinar, que aconsejan un estudio en profundidad de los procesos de transición a la universidad de los estudiantes para analizar después la incidencia real de la *beca salario.*

Referencias

Ariño, A. (2009). La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista d'Innovació Educativa, 2,* 2-9.

Ariño, A. y Llopis, R. (Dirs.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV).* Madrid: Ministerio de Educación.

Bowen, W. G., Chingos, M. M. y McPherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing College at America's public universities.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Cabrera, A., Burkum, K.R., LaNasa, S.M. y Bibo, E.W. (en prensa). Pathways to a four-year degree: Determinants of transfer and degree completion among socioeconomically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.), College student retention. Westport, CT: Praeger Publishers.

Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa 2011: financiación y dimensión social.* Bruselas: Eurydice.

Figuera, P. yTorrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, *13(1)*, 33-41.

John, E. P., Cabrera, A. F., Nora, A. y Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered. En J.M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 29-47). Nashville (TN): VanderbiltUniversity.

Ministerio de Educación (2009). Real Decreto 922/2009, de 29 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2009-2010. *Boletín Oficial del Estado*, 30/05/2009.

Ministerio de Educación (2011). *Estrategia 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español.* Madrid: MEC.

Rowan-Kenyon, H.T., Bell, A.D. y Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher Education*, *79*(5), 564-586.

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research, XXV*, 51–90.

ESTUDIO SOBRE LAS CREENCIAS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS ALUMNOS DE PSICOPEDAGOGÍA ACERCA DE LA DIVERSIDAD

Esther Chiner Sanz, Universidad de Alicante
Laura Inés Bravo Cóppola, Universidad de Costa Rica
Email contacto: esther.chiner@ua.es

Resumen

El propósito de este estudio fue analizar las creencias que tienen los estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Alicante acerca de la diversidad. Para ello, se contó con la participación de 74 estudiantes a los que se les administraron las Escalas sobre Creencias Personales y Profesionales acerca de la Diversidad desarrolladas por Pohan y Aguilar (1999). Los resultados indican que los estudiantes de Psicopedagogía muestran unas creencias altamente positivas hacia la diversidad, tanto en el contexto personal como en el profesional, en todas sus dimensiones (diversidad cultural, discapacidad, prácticas educativas, género, lengua, religión, orientación sexual y estatus socioeconómico). Asimismo, se observa una relación significativa entre las perspectivas personal y profesional, con una valoración más alta en el contexto personal que en el profesional. No se hallaron diferencias en las creencias de los estudiantes en función del número de cursos sobre multiculturalidad y diversidad recibidos.

Descriptores: *Diversidad, Educación multicultural, Creencias.*

Abstract

The purpose of this study was to examine students' personal and professional beliefs about diversity. The Personal and Professional Beliefs About Diversity Scales, developed by Pohan and Aguilar (1999), were used to collect data from a sample of 74 students enrolled in a postgraduate course on Education Psychology at the University of Alicante, Spain. Results show that students have highly positive beliefs about diversity, both in the personal and the professional context, in all its dimensions (cultural diversity, disabilities, educational practices, gender, language, religion, sexual orientation, and socioeconomical status). Addiontally, a significant relationship between personal and professional beliefs was found, with higher levels of diversity sensitivity in the personal content than in the professional context. Results did not show significant differences in student's beliefs regarding the number of courses on multicultural education and diversity received.

Keywords*: Diversity, Multicultural education, Beliefs.*

Introducción

En un contexto de diversidad cultural y social como el que actualmente vivimos en nuestra sociedad, resulta necesario indagar sobre los constructos mentales y los procesos que

subyacen a las prácticas educativas de los profesores y su influencia sobre las expectativas y el rendimiento académico de los alumnos. Cada vez es más frecuente que los profesores se encuentren en las aulas con alumnos de distintas procedencias culturales, religiosas, lingüísticas y sociales, lo que supone un reto para el profesor, teniendo que hacer frente a las diversas necesidades educativas de sus alumnos. Tras la respuesta educativa que cada profesor ofrece a dichas necesidades, se encuentran ejerciendo una importante influencia las creencias, percepciones, actitudes y expectativas que sobre la educación y la diversidad han ido desarrollando los docentes a lo largo del tiempo.

De acuerdo con Bandura (1982), las creencias median el conocimiento y la acción. Según esta teoría, las creencias de los docentes sientan las bases de su conocimiento y afectan a sus prácticas educativas. En este sentido, las creencias que los profesores tienen acerca de la diversidad es probable que influyan en sus expectativas sobre los estudiantes y el rendimiento académico de los mismos (Giambo y Szecsi, 2007). Si a esto añadimos que las creencias previas están bien establecidas en el momento en que el estudiante entra en la universidad y que estas creencias se forman a través de las experiencias personales, la escolarización e instrucción y el conocimiento formal (Richardson, 1996), resulta necesario examinar dichas creencias con el objeto de desarrollar programas de formación y experiencias que favorezcan la reconstrucción de creencias erróneas y tengan un impacto positivo sobre los profesores y los estudiantes (Gómez, 1993). En muchos casos, las creencias erróneas están tan interiorizadas en las personas que no son conscientes de ellas. Pero cuando los profesores son capaces de reconocerlas y entenderlas, se pueden lograr cambios positivos (Bryan, 2003). Así, cuanto más conscientes sean los profesores de su sistema de creencias, más fácilmente podrán influir sobre sus propias intenciones y acciones (Su-Chuan, 2009).

Garmon (2004) examinó la relación entre determinados factores y el desarrollo de una mayor conciencia y sensibilidad multicultural en profesores en formación. Entre los seis factores que parecen tener un papel relevante en su desarrollo, se encontrarían factores disposicionales (apertura a la diversidad, autoconciencia y autorreflexión, y compromiso con la justicia social) y factores experienciales, como las experiencias interculturales, las experiencias con grupos de apoyo y las experiencias educativas. En esta línea, estudios centrados en examinar la relación entre la realización de cursos sobre multiculturalidad y el desarrollo de una mayor conciencia y sensibilidad multicultural en los futuros profesores parecen indicar que dichos cursos influyen positivamente en el desarrollo de creencias más favorables hacia la diversidad (Nayda, 2003; Garmon, 2004; Giambo y Szecsi, 2007), si bien otros trabajos no han conseguido demostrar esta relación (Haberman y Post, 1992; Momorie, 2005).

Por otro lado, Pohan y Aguilar (2001) apuntan la necesidad de evaluar las creencias de los profesores y futuros profesionales de la educación en base a dos perspectivas, la personal y la profesional. Las autoras se basan en la idea de que en ciertas situaciones las creencias personales y las profesionales de una persona sobre un mismo tema pueden entrar en conflicto. Las creencias personales harían referencia a la esfera o visión del mundo personal (e.g., relaciones personales, crianza de hijos, el trato con los otros, condiciones de vida y estereotipos colectivos), mientras que las creencias profesionales estarían relacionadas con el contexto educativo (e.g., prácticas educativas, recursos, inclusión). No obstante, los hallazgos de investigaciones previas sobre esta cuestión no han sido concluyentes. Si bien algunos autores como Taylor (1999), las mismas Pohan y Aguilar (2001) y Cardona y Chiner (2002) hallaron una relación significativa entre ambas dimensiones, otros autores afirman que no

siempre unas creencias y otras estarán altamente relacionadas (Bingham, Haubrich, White y Zipp, 1990).

Un objetivo fundamental de los programas de formación del profesorado y de los profesionales de la educación ha de ser preparar a los docentes para responder adecuadamente a las necesidades e intereses de todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico, religioso o social. Para ello, los futuros docentes deberán desarrollar un mayor entendimiento y sensibilidad hacia la diversidad que afectará positivamente en sus prácticas educativas.

Por todo lo anterior, en este estudio se pretende (1) conocer las creencias personales y profesionales de los estudiantes de Psicopedagogía acerca de la diversidad, (2) examinar la relación y posibles diferencias entre las creencias personales y las creencias profesionales de los estudiantes acerca de la diversidad, (3) identificar diferencias entre las creencias personales y profesionales en cada una de las dimensiones tratadas, y (4) analizar el impacto de la formación recibida en cursos sobre multiculturalidad y diversidad sobre las creencias personales y profesionales de los estudiantes.

Método

Participantes

En el estudio participaron 74 estudiantes matriculados en el primer año del segundo ciclo de la titulación de Psicopedagogía. Del total de participantes, 67 (91%) eran mujeres y 7 (9%) eran varones y sus edades oscilaban entre los 21 y 45 años, con una edad media de 23,34 (DT = 4,28). Prácticamente la totalidad de los estudiantes no trabajaba (96%) por lo que la experiencia docente media era inferior a un año (M = 0,07; DT = 0,30). Todos los estudiantes que participaron tenían la titulación previa de Magisterio. Concretamente, 24 (32%) eran diplomados en Educación Infantil, 30 (41%) en Educación Primaria, 8 (11%) en Educación Física, 7 (10%) en Lengua Extranjera, 4 (5%) en Educación Musical, y un estudiante (1%) había recibo la formación previa en Educación Especial.

En relación con el número de cursos sobre multiculturalidad y diversidad, el 41% (n = 30) no habían recibido ningún curso que tratara esta temática, 20 estudiantes (27%) habían recibido solamente un curso, 21 (28%) entre dos y tres cursos, y 3 (4%) cuatro cursos o más. Igualmente, el 92% (n = 68) afirmaba haber tenido algún tipo de contacto o experiencias con personas de otras culturas, capacidades, orientación sexual, etc., a través de amistades (61%), viajes (35%), estudios y/o trabajos en el extranjero (30%), trabajo (26%) y actividades de voluntariado (19%).

Instrumentación

Los instrumentos utilizados para medir las creencias de los estudiantes acerca de la diversidad fueron las *Escalas sobre Creencias Personales y Profesionales acerca de la Diversidad* de Pohan y Aguilar (1999). Ambas escalas miden las creencias, desde una perspectiva personal y profesional, que tienen los profesores sobre aspectos como la diversidad cultural, discapacidad, prácticas educativas, género, lengua, religión, orientación sexual y estatus socioeconómico. La escala sobre creencias personales aborda dichas cuestiones a través de 15 afirmaciones, mientras que la escala sobre creencias profesionales consta de 25 ítems que tratan la diversidad en el contexto educativo. En ambos casos, se

utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*), pudiéndose obtener una puntuación total que oscila entre 15-75 en el caso de la *Escala de Creencias Personales acerca de la Diversidad* y entre 25-125 en la *Escala de Creencias Profesionales acerca de la Diversidad.* Los instrumentos muestran una buena fiabilidad medida a través de la consistencia interna, siendo el valor de Alpha de Cronbach de 0,78 en el caso de la escala de creencias personales y de 0,81 en la escala de creencias profesionales (Pohan y Aguilar, 1999).

Junto con las dos escalas se incluyó una hoja adicional con datos sociodemográficos que incluía información sobre el género, la edad, la situación laboral, los años de experiencia docente, la titulación inicial y complementaria, los cursos sobre multiculturalidad/diversidad recibidos, el contacto/experiencia con personas diversas y el número de idiomas que hablan.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso académico 2012-13. En el mes de febrero se facilitó el instrumento a un grupo de estudiantes (N = 94) a través de la plataforma del Campus Virtual de la Universidad de Alicante. Junto con los cuestionarios se incluyó una hoja inicial solicitando la colaboración de los alumnos, explicando el objetivo del trabajo, el procedimiento para responder y la forma de entrega. Se les indicó que en el plazo de un mes debían devolver los cuestionarios debidamente cumplimentados. De los 94 cuestionarios enviados, fueron devueltos 74, lo que supone una tasa de respuesta del 79%. En todo momento se garantizó el anonimato de los cuestionarios.

Resultados

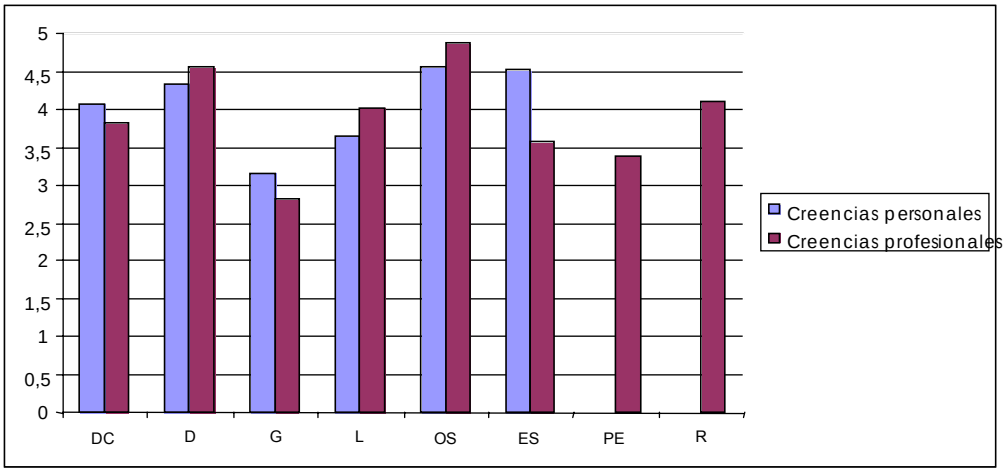
Creencias personales y profesionales acerca de la diversidad

En general, los resultados indican que los estudiantes de Psicopedagogía que formaron parte de la muestra tienen una alta sensibilidad hacia la diversidad, tanto en el área personal como profesional, en cada una de sus dimensiones, si bien sus valoraciones fueron, de forma global más positivas en el contexto personal (M = 4,28; DT = 0,33) que el profesional (M = 3,90; DT = 0,24).

En relación con las creencias personales, los participantes de este estudio muestran una alta aceptación de la diversidad con una puntuación media en la escala total de 64,23 (DT = 4,96), situándose claramente por encima del valor medio de la escala (45). Tal como se observa en la Figura 1, los participantes manifestaron creencias altamente positivas en aspectos relativos a la orientación sexual (M = 4,56; DT = 0,43), el estatus socioeconómico (M = 4,52; DT = 0,62), la discapacidad (M = 4,33; DT = 0,66) y la diversidad cultural (M = 4,07; DT = 0,43) y mostraron creencias más moderas en cuestiones relacionadas con la lengua (M = 3,64; DT = 0,85) y especialmente con el género (M = 3,16; DT = 0,40).

En cuanto a la perspectiva profesional, los participantes mostraron igualmente creencias favorables acerca de la diversidad en el contexto educativo con una puntuación total media de 97,54 (DT = 6,23), situándose el valor medio de la escala en 70. Manifestaron una mayor sensibilidad hacia cuestiones relacionadas con la orientación sexual (M = 4,87; DT = 0,36), la discapacidad (M = 4,55; DT = 0,64), la religión (M = 4,10; DT = 0,68), la lengua (M = 4,02; DT = 0,44) y la diversidad cultural (M = 3,81; DT = 0,31), algo más moderadas en aspectos relacionados con las prácticas educativas (M = 3,39; DT = 0,40) y el estatus

socioeconómico (M = 3,56; DT = 0,75) y por debajo del valor medio de la escala en cuestiones de género (M = 2,81; DT = 0,58).



DC = Diversidad Cultural; D = Discapacidad; G = Género; L = Lengua; OS = Orientación Sexual; ES = Estatus Socioeconómico; PE = Prácticas Educativas; R = Religión

Figura 1. Puntuación total media de las creencias personales y profesionales por dimensión

Relación entre las creencias personales y profesionales

La relación entre las creencias personales y profesionales de los estudiantes de Psicopedagogía acerca de la diversidad se examinó a través del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, observándose una relación estadísticamente significativa aunque moderada entre ambas variables (r = 0,312, n = 74, p = 0,008), con puntuaciones altas en las creencias personales acerca de la diversidad asociadas a puntuaciones también altas en las creencias profesionales de los participantes.

Asimismo, se llevó a cabo una prueba t para muestras relacionadas para comparar las creencias personales y profesionales de los participantes, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de creencias (t(71) = 9,17, p = 0,000). Los estudiantes mostraron una mayor sensibilidad hacia la diversidad en el contexto personal (M = 4,28; DT = 0,33) que en el profesional (M = 3,90; DT = 0,24).

Diferencias entre las creencias personales y profesionales relacionadas con la diversidad

Se llevaron a cabo pruebas t para muestras relacionadas con el objeto de comparar las creencias personales y profesionales en cada una de las dimensiones tratadas en las escalas (a excepción de las dos dimensiones que solamente se incluyeron en la escala de creencias profesionales). Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones (Tabla 2). Concretamente, en cuestiones sobre diversidad cultural (p < 0,01), género (p < 0,01) y estatus socioeconómico (p < 0,01), los participantes mostraron una mayor sensibilidad personal que profesional. Por otro lado, los estudiantes mostraron una mayor aceptación profesional que personal en aspectos relacionados con la discapacidad (p < 0,05), la lengua (p < 0,01) y la orientación sexual (p < 0,01).

Tabla 2
Diferencias entre las creencias personales y profesionales según la dimensión estudiada

	Personales			Profesionales					
Dimensiones	***N***	***M***	***DT***	***N***	***M***	***DT***	***t***	***gl***	***p***
Diversidad cultural	74	4,07	0,43	74	3,81	0,31	4,51	73	0,000*
Discapacidad	74	4,33	0,66	74	4,55	0,64	-2,23	73	0,028**
Género	74	3,16	0,40	74	2,81	0,58	4,68	72	0,000*
Lengua	74	3,64	0,85	73	4,02	0,44	-3,73	72	0,000*
Orientación sexual	74	4,56	0,43	74	4,87	0,36	-6,57	72	0,000*
E. socioeconómico	74	4,52	0,62	74	3,56	0,75	7,98	73	0,000*

* Significativa al 0,01 ($p < 0,01$)
** Significativa al 0,05 ($p < 0,05$)

Impacto de los cursos de multiculturalidad/diversidad sobre las creencias

Para determinar el impacto sobre las creencias de los estudiantes de la formación recibida en cursos que tuvieran como temática la multiculturalidad y la diversidad, se llevaron a cabo análisis de la varianza de un factor (ANOVAs). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las creencias personales acerca de la diversidad [F (3, 70) = 0,072, p = 0,975], así como tampoco en las creencias profesionales [F (3, 68) = 0,398, p = 0,755] en función del número de cursos recibidos (ningún curso, un curso, de dos a tres cursos y cuatro o más cursos).

Discusión

El propósito de este estudio fue analizar las creencias que tienen los estudiantes de Psicopedagogía acerca de la diversidad, entendida en un sentido amplio (diversidad cultural, discapacidad, género, lengua, orientación sexual, estatus socioeconómico, prácticas educativas y religión). En la misma línea que estudios previos realizados sobre el tema (Giambo y Szecsi, 2005; Su-Chuan, 2009) los resultados indican una elevada sensibilidad general hacia la diversidad, tanto desde la perspectiva personal como la profesional, así como en todas las dimensiones contempladas en el estudio, a excepción del género en la que los participantes se mostraron más moderados en sus respuestas, especialmente en el terreno profesional.

Al igual que en el trabajo de Pohan y Aguilar (2001), se halló una relación positiva significativa entre las creencias personales y profesionales. No obstante, los participantes valoraron de forma más positiva la diversidad en el contexto personal que en el profesional, observándose diferencias estadísticamente significativas, resultados que se encuentran en la línea de trabajos previos (Cardona, 2005; Su-Chuan, 2009). Las creencias se forman a lo largo del tiempo y a través de las experiencias (Richardson, 1996). Es probable que la falta de experiencias directas en el ámbito educativo pero sí en sus experiencias vitales desde la infancia hasta la entrada a la Universidad, hayan ido formando dos sistemas de creencias paralelos, el personal y el profesional, a favor del primero. La entrada en el mundo laboral podría acabar de modelar sus creencias profesionales en función de las experiencias. Para ello, sería interesante llevar a cabo estudios similares en los que se incluyera, además, una muestra de profesores en activo que permitiera comparar sus creencias con las de los estudiantes y de esta manera analizar en qué medida las experiencias profesionales pueden estar afectando al desarrollo de creencias más o menos favorables acerca de la diversidad.

Un análisis más profundo de cada una de las dimensiones mostró una mayor sensibilidad personal hacia la diversidad cultural, el género y el estatus socioeconómico, mientras que cuestiones como la discapacidad, la lengua y la orientación sexual fueron mejor valoradas en el ámbito profesional. En una investigación llevaba a cabo por Giambo y Szecsi (2005) con 104 estudiantes de Magisterio, se observó una tendencia similar en los resultados. Las autoras consideran que ciertos conceptos de la diversidad suelen ser tratados con más frecuencia fuera del ámbito educativo, mientras que otros conceptos como la discapacidad cobran mayor relevancia en los planes de estudios de formación del profesorado.

Si bien algunos autores destacan la importancia de los cursos sobre multiculturalidad y diversidad y su influencia en el desarrollo de creencias positivas acerca de la diversidad (Nayda, 2003; Giambo y Szecsi, 2007), en este estudio no se halló una relación significativa. No obstante, estudios como los de Heuharth-Princhett, Reiff y Pearson (2001) y Garmon (2004) reflejan una tendencia positiva entre el número de cursos recibidos y una mayor sensibilidad hacia la diversidad. Estudios de corte experimental podrían arrojar más luz sobre esta cuestión al indagar sobre los posibles cambios en las creencias de los estudiantes tras recibir un curso sobre educación multicultural.

Los hallazgos del presente estudio deberían considerarse con cautela. Dada la disponibilidad y el tamaño de la muestra, las opiniones reflejadas por los estudiantes de Psicopedagogía que participaron en la investigación no necesariamente son un reflejo de las creencias de los estudiantes en un contexto más amplio. Además, las limitaciones propias de un estudio basado en encuestas dificultan la generalización de los resultados. Sería conveniente complementar la información obtenida a través de este medio con otras técnicas como la entrevista, lo que permitiría una mayor comprensión de las disposiciones de los estudiantes.

En cualquier caso, los resultados de este estudio pueden servir como punto de partida para identificar aquellas áreas de la diversidad en la que los profesores muestran una menor sensibilidad y trabajar en una intervención efectiva a través de programas educativos que favorezcan el desarrollo de profesionales sensibles con la multiculturalidad y la diversidad en las escuelas para, en el futuro, ofrecer la mejor respuesta educativa a todos sus alumnos.

Referencias

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(9), 835-868.

Cardona, M. C. (2005, abril). Assessing teachers' beliefs about diversity in personal and professional contexts. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.

Cardona, M.C. y Chiner, E. (2002, septiembre). Spanish teachers' personal and professional beliefs about diversity: Is there any difference? Comunicación presentada en el European Conference on Educational Research. Lisboa, Portugal.

Garmon, A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education, 55*(3), 201-214.

Giambo, D. y Szecsi, T. (2007). Does diversity education make a difference in teacher education? *Practice and Theory in Systems of Education, 2*(3-4), 35-50.

Haberman, M. y Post, L. (1992). Does direct experience change education students' perceptions of low-income minority students? *Midwest Educational Researcher, 5*(2), 29-31.

Heuharth-Princhett, S., Reiff, J. y Pearson, C. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for multicultural journal from teacher education. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 256-270.

Momorie, T. M. (2005). A preliminary study of the impact of required multicultural classes on the personal and professional beliefs of post-secondary education students. Tesis doctoral no publicada, Universidad de North Florida.

Nayda, C. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *Journal of Educational Research, 96*(3), 182-190.

Pohan, C. A. y Aguilar, T. E. (1999). *The personal and professional beliefs about diversity scales: User's manual and scoring guide*. Documento no publicado.

Pohan, C. A. y Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal, 38*(1), 159-182.

Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2ª ed., pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.

Su-Chuan, H. (2009). *Meeting the challenges of diversity: Beliefs of Taiwanese preservice early childhood teachers*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de North Texas.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. PROPUESTAS PARA CREAR UNA COMUNIDAD EDUCATIVA AL SERVICIO DE INSTITUCIONES Y COMUNIDADES GLOBALES, PLURALES Y DIVERSAS

Carolina Blanes Nadal, Conselleria Valenciana de Educación
Email contacto: carolblanes@gmail.com

Resumen

Las responsabilidades éticas son necesarias para crear una comunidad educativa, global, plural y diversa. Pero no podemos entender estas sin hablar de gestión del conocimiento. Esta se constituye como una necesidad en la educación, considerándose como una competencia básica en los estilos de aprendizaje de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación. No obstante la dificultad reside en analizar de qué modo llevamos a cabo esta tarea. Tener competencia es "poder" decidir sobre algo. El término competencia se refiere al modo en que una persona o institución utiliza sus posibilidades de decisión, esto es, al modo en que las decisiones adoptadas o las acciones realizadas son "buenas". En este sentido, tener competencia es sinónimo de poseer un saber.

Descriptores: *gestión del conocimiento, competencias, responsabilidades éticas.*

Abstract

Ethic responsibilities are necessary in the global, plural and diverse educational community. But we couldn't understand educational community without knowledge. This is an educational necessity, and it is basic competence in the learning styles as an Educational Organic Law. The first difficulty is analyzing how these tasks do. To have competence is "decision". This word means how companies or persons must use the different actions. To have "competence" is synonymous with "knowledge".

Keywords: *knowledge, competences, ethics responsibilities.*

Introducción

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece como finalidad de las enseñanzas proporcionar a los alumnos una formación de calidad y garantizar la cualificación de futuros profesionales. Esto mismo se contempla en la Ley Orgánica 10/2002 y la Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo. Además debemos constatar que en las últimos años se han producido importantes cambios en la educación. ¿Pero cómo vamos a formar a profesionales si no adquieren compromisos con su entorno? En la sociedad española actual, existen más de seis millones de personas en desempleo, uno de cada cuatro niños está en riesgo de exclusión social, y la pobreza está cada vez más extendida por ella por dónde vamos. ¿Qué implicaciones tiene la enseñanza si

no hablamos de responsabilidades éticas? ¿Que entendemos por gestión del conocimiento al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas?

¿Qué consecuencias pueden conllevar estas actuaciones? Esta contribución no pretende sino poner de relieve la necesidad de un cambio, pero no un cambio violento, ni drástico, simplemente un cambio en la percepción de la personas a partir de un cambio en la educación, partiendo de la necesidad de incorporar por Ley, las responsabilidades éticas en la comunidad educativa.

Shearson Lehman habla por primera vez de las carencias educativas con las que cuentan los programas curriculares escolares y habla de la necesidad de enseñar al alumnado a comprometerse con su entorno, a soñar con conseguir todo aquello que quiera conseguir, a transformar las promesas que le haga la sociedad en realidades justas y éticas. Para ello debemos formar a nuestros alumnos en valores relativos al compromiso social y responsabilidades éticas. ¿Y qué es el compromiso social?

Compromiso es el material con que se forja el carácter para poder cambiar las cosas, es cumplir con lo prometido cuando las circunstancias se ponen adversas, es el triunfo diario de la integridad frente al escepticismo. Es necesario para coordinar acciones con otros. Es la base para producir cualquier tipo de cambio. La clave de nuestros logros radica en la capacidad de comprometernos para crear algo que no existía hasta ese momento.

"Lo único que puede producir cambios es una acción comprometida con un objetivo"

La posibilidad de crear nuevas prácticas de nuestra manera de ver, hacer en nuestras interpretaciones. El compromiso social: es la respuesta que otorga un ciudadano ante la realidad en la que vive. Es decir tomar decisiones y acciones para hacer que vivir en comunidad, sea digno, respetuoso y sobre todo se establezcan políticas de apoyo a los más débiles.

Es la aportación voluntaria que hace un ciudadano ante las exigencias éticas de un mundo justo, trabajando cotidianamente en hacer de nuestra sociedad un lugar de sana convivencia. El problema son las expectativas que generan los demás respecto a nuestro compromiso y tienen un impacto importante en las elecciones que van a hacer en el futuro.

Método

La acepción método ha de entenderse como el recurso didáctico por excelencia, que facilita el aprendizaje para establecer las "Responsabilidades éticas en la Gestión del conocimiento como propuestas para crear una Comunidad Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Plurales y Diversas", la vía integra distintas opciones educativas (principios, estrategias y técnicas) para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje facilitando el tratamiento de los contenidos y la consecución de los objetivos, para poder identificar los problemas y de este modo poder solucionarlos.

De este modo la ley establece en su Artículo 6, que el método es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.

El ser humano por necesidad se debe relacionar con otros y para ello debe cumplir una serie de reglas de comportamiento, dependiendo del lugar y el tiempo en el que se encuentre; estas obligaciones que cada individuo debe cumplir con los demás se les denomina responsabilidades sociales.

En la actualidad la responsabilidad social se considera un concepto normativo no obligatorio o "ley blanda" (es decir, sin la fuerza de la ley).

No obstante en la Ley Orgánica de Educación se pretende que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

Luego el término "Responsabilidades éticas en la gestión del Conocimiento. Propuestas para crear una comunidad educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas" va a incluir las siguientes acepciones básicas expuestas en el apartado de resultados. Pero aquí el método es el método conductual de enseñar al alumnado a procesar con el corazón y con las emociones.

Resultados

El sistema educativo español, necesita un cambio, y en esta comunicación, proponemos ese cambio. En base a las necesidades emocionales y sociales que actualmente tiene la sociedad.

Pretendemos que se tome en consideración la Gestión del Conocimiento, como valor importante para lograr el éxito sostenible en cualquier organización, queremos que el alumnado sea capaz de adquirir información, transformarla en conocimiento e incorporarlo a la vida, para que sea capaz de poder convivir en sociedad de una manera sostenible.

Establecemos la necesidad de garantizar la calidad en la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, la equidad e igualdad de oportunidades, la educación inclusiva y la no discriminación.

Pero para ello debemos garantizar una efectiva transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad y la ciudadanía democrática, la tolerancia y la igualdad, el respeto y la justicia, así como la no discriminación.

El artículo 14 de la Constitución establece que "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social".

Para conseguir estas actuaciones necesitamos contar con el esfuerzo individual y la motivación del docente y del alumnado. Buscamos una participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes y en resumidas cuentas proponemos modificar la legislación para que esta cuente con una regulación legal respecto a las: "Responsabilidades éticas en la Gestión del conocimiento como propuestas para crear una Comunidad Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Plurales y Diversas"

ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN IGUALITARIA EN LOS PLANES DE IGUALDAD UNIVERSITARIOS

Felicidad Barreiro Fernández, Universidad de Santiago de Compostela
Elisa T. Zamora Rodríguez, Universidad de Santiago de Compostela
Email contacto: felicidad.barreiro@usc.es

Resumen

En España se ha producido una incorporación masiva de las mujeres a la educación superior. Sin embargo, este avance en el camino hacia la igualdad oculta otra realidad, diversos informes que analizan la situación de las mujeres en la universidad constatan su posición desigualitaria lo que aconseja desarrollar políticas activas para compensar y prevenir la reproducción de estas desigualdades y hacer efectivo el principio de equidad. En este sentido la normativa vigente en igualdad de género establece la obligatoriedad de que las instituciones públicas, así como las grandes empresas, pongan en marcha planes de igualdad. Este trabajo incorpora un análisis sobre la situación en la que se encuentran las universidades españolas respecto al proceso de implementación de la igualdad efectiva de mujeres y hombres en el ámbito de la comunicación igualitaria. En concreto, se lleva a cabo un análisis de los planes de igualdad aprobados en las universidades.

Descriptores: *comunicación igualitaria, igualdad de género, plan de igualdad.*

Abstract

In Spain there has been a massive incorporation of women into higher education. However, this advance on the road to equality hides another reality, several reports analyzing the situation of women in college constantan inequitable position which advises develop active policies to overcome and prevent the reproduction of these inequalities and fulfill the principle of equity. In this respect the current regulations on gender equality establishes the requirement that public institutions and large companies, to implement equality plans. This work includes an analysis of the situation in which Spanish universities are on the process of implementation of effective equality of women and men in the field of communication equally. Specifically, it has carried out an analysis of equality plans approved in universities.

Keywords: *egalitarian communication, gender equality, equality plan.*

Introducción

La presencia femenina en los diferentes ámbitos de la vida pública se ha ido incrementando progresivamente en los últimos tiempos. Un ejemplo de ello lo constituye la incorporación masiva de las mujeres a la educación y, concretamente, a la educación superior. Sin embargo, estos avances en el camino hacia la igualdad ocultan otra realidad bien diferente, diversos informes que analizan la posición de las mujeres en la universidad

constatan la persistencia de desigualdades y desequilibrios, tanto en el acceso a la carrera académica y la trayectoria profesional, como en su presencia en los órganos de representación.

La evidencia de esta posición desigualitaria aconseja desarrollar políticas activas que compensen y prevengan la reproducción de estas desigualdades y, de este modo, hacer efectivo el principio de equidad.

En este sentido la normativa vigente en materia de igualdad de género establece la obligatoriedad por parte de las instituciones públicas, así como de las grandes empresas, de poner en marcha planes de igualdad. En concreto, el artículo 45 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres así como la disposición adicional octava de la Ley 7/2007, de 12 de abril, del estatuto básico del empleado público, establecen que las universidades deben poner en marcha el proceso de elaboración, diseño e implementación de un plan de igualdad.

Los planes de igualdad son definidos, en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres, como "un conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo" (artículo 46.1).

Este trabajo incorpora un análisis sobre la situación en la que se encuentran las universidades españolas respecto al proceso de implementación de la igualdad efectiva de mujeres y hombres centrándose en el ámbito de la comunicación igualitaria o inclusiva, entendiendo que el objetivo general de dicha comunicación es "dar relevancia a la presencia de los dos sexos en los diferentes mensajes emitidos y evitar también el uso de imágenes que pudieran afectar a la dignidad de mujeres u hombres o que transmitan estereotipos sexistas" (Fundació factor humà, 2012:1). Para ello se ha llevado a cabo un análisis de los planes de igualdad aprobados en las universidades, tanto en las de titularidad pública como en las de titularidad privada.

Método

Para llevar a cabo la recogida de la información se procedió, en un primer momento, a realizar una indagación e investigación a través de las páginas web de las universidades españolas. Posteriormente, en un segundo momento, se estableció contacto, mediante el envió de un correo electrónico, con aquellas universidades de las que no había sido posible obtener información a través de la primera vía.res

Señalar que para la búsqueda de información se ha seguido el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) que indica que existen en España un total de ochenta y una universidades, de las cuales cincuenta (61,73%) son de titularidad pública y treinta y una (38,27%) de titularidad privada. Indicar a este respecto que en dicho registro aparecen 82 entradas y cada una de ellas se corresponde con una universidad. La única excepción a esta norma la constituye, entre las universidades privadas, la entrada denominada "centros de nivel universitario". Cabe especificar que en este estudio no se ha recogido información sobre estos centros.

Resultados

Planes de igualdad en las universidades españolas

El número de universidades que disponen de plan de igualdad asciende tan sólo a treinta y seis universidades (44.44%) predominando las universidades de titularidad pública (83.33%) puesto que únicamente seis universidades de titularidad privada cuentan con plan de igualdad (Abat Oliva CEU, Internacional de Catalunya, Mondragón Unibertsitatea, Oberta de Catalunya, Ramón Llull y Vic).

Ejes y acciones referidos a comunicación igualitaria

La estructura de los planes analizados gira, casi siempre, en torno a ejes, líneas, ámbitos o áreas de actuación. Así mismo, en cada uno de ellos, se especifican diferentes acciones o medidas a desarrollar.

El número de ejes, líneas, ámbitos o áreas de actuación que abordan los planes de igualdad de las universidades asciende a un total de doscientos diecinueve, de ellos veinte (9.13%) hacen referencia, de modo explícito, en su denominación a comunicación igualitaria (tabla 1).

En lo referente al número de medidas o acciones especificadas en los planes, indicar que hay un total de dos mil trescientas cincuenta y tres, de las cuales tan sólo ciento cincuenta y siete (6.67%) son acciones que abordan la comunicación igualitaria.

Destacar que los planes de las universidades que presentan una mayor proporción de acciones de comunicación igualitaria, en relación con el total de acciones, son los de las universidades Públicas de Navarra, Politécnica de Cartagena, Pompeu Fabra y Vigo, superando todos ellos el 12%.

Tabla 1
Ejes y acciones de los planes de igualdad de las universidades

Universidad	Ejes, ámbitos, áreas (N)	Ejes de comunicación igualitaria (N)	Acciones, medidas (N)	Acciones de comunicación igualitaria (N)	Acciones de comunicación igualitaria (%)
Abat Oliba CEU[1]	5	1	34	3	8.82
Alacant	7	---	86	6	6.98
Autónoma de Madrid	5	---	104	4	3.85
Cádiz	8	---	47	2	4.25
Cantabria	10	1	49	3	6.12
Carlos III de Madrid	3	---	61	5	8.20
Complutense	3	---	51	4	7.84
Extremadura	6	1	50	2	4.00
Autònoma de Barcelona	5	---	36	1	2.78
Barcelona	10	1	57	6	10.53
Girona	8	---	42	2	4.76
Granada	8	1	71	5	7.04
Huelva	7	1	82	7	8.53
Jaén	5	---	60	5	8.33
Jaume I de Castellón	8	1	173	11	6.36
Lleida	10	1	110	7	6.36
Málaga	8	1	63	4	6.35
Internacional de Catalunya	10	---	30	1	3.33
Mondragón Unibertsitatea	4	1	35	1	2.86

Oberta de Calalunya[2]	8	1	48	---	---
Oviedo	5	1	82	9	10.98
Pablo de Olavide	6	1	53	5	9.43
País Vasco	4	---	43	2	4.65
Politécnica de Cartagena	8	2	36	5	13.89
Politécnica de Cataluña	4	---	---	---	---
Pompeu Fabra	5	1	24	3	12.50
Publica de Navarra	---	---	21	3	14.29
Ramón LLull	5	---	14	1	7.14
Rovira i Virgili	6	---	56	1	1.79
Salamanca[1]	7	1	179	7	3.91
Santiago de Compostela	5	---	79	2	2.53
Sevilla	7	1	102	5	4.90
Valencia-estudi general	5	1	118	13	11.02
Valladolid	4	---	68	5	7.35
Vic	6	1	108	7	6.48
Vigo	4	---	81	10	12.35
Total	219	20	2353	157	6.67

[1] En estas universidades algunas acciones se repiten a lo largo del plan
[2] No se dispone de información sobre las acciones concretas del plan
Fuente: elaboración propia

Respecto a la denominación de los ejes, la situación es diversa: algunos mencionan la comunicación de forma global (ejemplo: comunicación), otros señalan las dos dimensiones de la comunicación igualitaria, imagen y lenguaje (ejemplo: comunicación, imagen y lenguaje) y otros se refieren al tratamiento de la comunicación desde diferentes perspectivas y niveles de concreción (ejemplos: sensibilización y comunicación; cultura corporativa y comunicación interna; uso no sexista del lenguaje).

Las acciones o medidas que aparecen con mayor frecuencia en los planes revisados se encaminan hacia:

•El uso no sexista del lenguaje en convocatorias de plazas, nomenclatura de órganos, servicios, centros, etc.; normativa y documentación administrativa e institucional; programas, guías docentes y materiales didácticos; instrumentos de divulgación e información.

•La elaboración, implementación y difusión de guías o manuales de estilo sobre uso no sexista del lenguaje y de las imágenes.

•La organización de jornadas o cursos para los diferentes colectivos de la universidad sobre el uso no sexista de la comunicación, tanto escrita como visual.

•El análisis de la presencia de la mujer en la imagen corporativa y en la imagen que la institución proyecta en los medios.

•La transmisión de una imagen igualitaria, plural y no estereotipada de las mujeres y los hombres.

Finalmente, queremos comentar, respecto a las acciones de comunicación igualitaria incluidas en los planes de igualdad, que unas hacen referencia, exclusivamente, al lenguaje, otras, únicamente, a la imagen y, finalmente, otras incluyen ambos aspectos. Resulta necesario destacar que las acciones que se refieren al lenguaje oral y escrito predominan de un modo amplio sobre aquellas referidas a la imagen.

En lo que existe coincidencia es en la finalidad básica de todas las acciones de comunicación igualitaria, evitar la invisibilidad de las mujeres en el lenguaje y en la imagen

Consideraciones finales

El lenguaje y la imagen son elementos primordiales para componer el puzzle de la igualdad y conseguir que las mujeres se visibilicen en el lugar y de la forma que les corresponde en nuestros mecanismos de comunicación.

El lenguaje es un poderoso instrumento a través del que se transmiten las creencias, los valores, los estereotipos y las costumbres de una sociedad. Por ello debe ser utilizado como una vía para transmitir valores igualitarios y no sexistas, lo cual se consigue con el uso de un lenguaje, visual y escrito, igualitario que permita visibilizar tanto a mujeres como a hombres.

Son necesarios, por tanto, cambios en el lenguaje para nombrar a las mujeres. Los prejuicios, la inercia, o el peso de las reglas gramaticales que son susceptibles de cambio no deberían impedirlo.

La comunicación igualitaria otorga relevancia a la presencia de los dos sexos en los diferentes mensajes emitidos y evita también el uso de imágenes que pueden afectar a la dignidad de hombres o mujeres o que transmitan estereotipos sexistas.

Por este motivo, las universidades deben promover una comunicación igualitaria y garantizar el uso de un lenguaje no sexista en todos los textos e imágenes, tanto en los de alcance y difusión interna como externa.

Referencias

Acereda, A., de Bobes, E., López Crespo, F. J., López, J., Montes, J. e Pérez, M. (2010). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de la Universitat Abat Oliba CEU.* Madrid: CEU Ediciones.

Comisión de Igualdad y Unidad de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UCA (2011). *I Plan de igualdad entre mujeres y hombres, de la Universidad de Cádiz*. Recuperado de http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/1124226175_712201112511.pdf

Comissió per al Pla d'Igualtat d'Oportunitats entre Homes i Dones de la Universitat de Girona (2009). *Pla d'Igualtat d'Oportunitats entre Dones i Homes de la UdG*. Recuperado de http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=V1uK3m1E3xo%3d&tabid=17467&language=ca-ES

Fundació factor humá (2012). *Unidad de Conocimiento-Lenguaje inclusivo*. Recuperado de http://www.factorhuma.org/attachments_secure/article/9259/lenguaje_inclusivo_cast.pdf.

Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. *Boletín Oficial del Estado*, 13/04/2007.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 23/03/2007.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Registro de universidades, centros y títulos (RUCT). Recuperado de https://www.educacion.gob.es/ruct/consultauniversidades?actual=universidades

Mondragón Unibertsitatea (2008). *I Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres*. Recuperado de https://www.google.es/search?q=Plan+de+igualdad+de+Mondragon+

Oficina para la Igualdad de Género UCM e LIKADI (2009). *Plan transversal de igualdad de género 2009-2011*. I documento base de trabajo marzo-2009. Recuperado de http://www.redunidadesdeigualdad.udl.cat/fileadmin/planes_igualdad/PIO_UCM.pdf

Unidad de Igualdad Universidad Autónoma de Madrid (2011). *I Plan de Igualdad de la Universidad Autónoma de Madrid (2011-2014)*. Madrid: UAM Ediciones.

Unidad de Igualdad Universidad de Granada (2010). *Plan de Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres de la UGR*. Recuperado de http://secretariageneral.ugr.es/pages/acuerdos/cg100311/documentos/planigualdad100311/!

Unidad de Igualdad Universidad de Oviedo (2013). *I Plan de Igualdad de la Universidad de Oviedo*. Recuperado de http://igualdad.uniovi.es/noticias/-/asset_publisher/0003/content/aprobado-plan-de-igualdad?redirect=%2F

Unidad de Igualdad Universidad Pública de Navarra (2010). *III Plan de Acción para la Igualdad de Género 2010/2011. Universidad Pública de Navarra*. Recuperado de http://www1.unavarra.es/digitalAssets/143/143056_plugin-142998_III-PLAN-DE-ACCI--N-PARA-LA-IGUALDAD-UPNA.pdf

Unidade de Igualdade Universidade de Vigo (2012). *I Plan de Igualdade entre mulleres e homes da Universidade de Vigo 2012/14*. Recuperado de https://www.uvigo.es/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/PLAN_IGUALDADE_UVigo_GALEGO_web.pdf

Unitat d'Igualtat de la Universitat d'Alacant (2010). *1er Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la UA (2010-2012*). Recuperado de http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/i-plan-de-igualdad-ua.pdf

Unitat d'Igualtat de la Universitat de Barcelona (2011). *II Pla d'igualtat d'oportunitats entre dones i homes de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Universidad Carlos III de Madrid (2010). *Plan de igualdad Universidad Carlos III de Madrid*. Recuperado de http://www.uc3m.es/portal/page/portal/organizacion/unidad_igualdad_uc3m/comision_igualdad/plan_igualdad.pdf

Universidad de Cantabria (2009). *Plan de igualdad entre mujeres y hombres de la Universidad de Cantabria*. Recuperado de http://www.unican.es/NR/rdonlyres/8664F708-22CA-4568-B6D1-E90C075F0950/75940/PlanIgualdadVicerrectoradoCultura.pdf

Universidad de Extremadura (2009). *Plan de igualdad de la Universidad de Extremadura.* Recuperado de http://www.unex.es/organizacion/organos-unipersonales/vicerrectorados/vicedoc/archivos/ficheros/igualdad/plan_igualdad/PlanIgualdad_UEx_%2009.pdf

Universidad de Huelva (2010). *I Plan de Igualdad de la Universidad de Huelva*. Recuperado de http://www.uhu.es/sacu/igualdad/doc/plan_de_igualdad.pdf

Universidad de Jaén (2011). *I Plan de Igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres en la Universidad de Jaén*. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2F

Universidad de Málaga (2010). *Primer Plan de Igualdad de Género de la Universidad de Málaga*. Recuperado de http://www.igualdad.uma.es/index.php?q=diagnostico

Universidad de Salamanca (2007). *Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres.*

Universidad de Salamanca. Recuperado de http://igualdad.usal.es/images/stories/documentos/plan_igualdad_usal.pdf

Universidad de Sevilla (2009). *1º Plan de Igualdad de género. Universidad de Sevilla. 2009-2012*. Recuperado de http://www.igualdad.us.es/pdf/I_Plan_Igualdad.pdf

Universidad de Valladolid (2012). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la UVa. 2012-2014*. Recuperado de http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1331902870252_plan_igualdaduva.pdf

Universidad del País Vasco (2010). *I Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV/EHU (2010-2013).* Recuperado de http://www.redunidadesdeigualdad.udl.cat/fileadmin/planes_igualdad/PIO_EHU.pdf

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2012). *I Plan de Igualdad de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2012-2015)*. Recuperado de http://www.upo.es/upsc/export/sites/upsc/igualdad_integracion/oficinaparalaigualdad/plandeigualdad/I_PLAN_DE_IGUALDAD_DE_LA_UPO.pdf

Universidad Politécnica de Cartagena (2010). *Primer Plan de Acción de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres de la Universidad Politécnica de Cartagena (2010-2011)*. Recuperado de http://www.upct.es/contenido/universidad/comision_igualdad/docs/25Plan%20de%20Igualdad%20UPCT.pdf

Universidade de Santiago de Compostela (2009). *Plan Estratéxico de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes da USC (2009-2011)*. Recuperado de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/oix/descargas/plan_estratexico09.pdf

Universitat Autònoma de Barcelona (2008). *Segon pla d' acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. Quadrienni 2008-2012*. Recuperado de http://www.uab.cat/Document/70/41/PlaAccioII.pdf

Universitat de Lleida (2008). *I Pla d'Igualtat d'Oportunitats entre homes i dones a la Universitat de Lleida*. Recuperado de http://www.udl.cat/serveis/centredolorspiera/documents/LaigualtatdegenerealaUdL.pdf

Universitat de València (2009). *I Pla d'Igualtat de la Universitat de València 2010-2012*. Recuperado de http://www.uv.es/igualtat/PLA_val.pdf

Universitat de Vic (2008). *Pla per a la igualtat entre els homes i les dones de la Universitat de Vic*. Recuperado de http://www.redunidadesdeigualdad.udl.cat/fileadmin/planes_igualdad/PIO_UVIC.pdf

Universitat Internacional de Catalunya (2009). *Pla d'acció per a la Igualtat d'oportunitats de la Universitat Internacional de Catalunya*. Recuperado de http://www.uic.es/progs/obj.uic?id=4a1e97376714b

Universitat Jaume I de Castellón (2010). *I Pla D'igualtat de la Universitat Jaume I de Castelló*. Recuperado de http://www.uji.es/bin/noticies/igual1.pdf

Universitat Oberta de Catalunya (2011). *Plan de igualdad de la UOC*. Recuperado de http://www.uoc.edu/portal/es/igualtat/faq/index.html

Universitat Politècnica de Catalunya (2012). *II Pla d'Igualtat d'Oportunitats 2013-2015*. Recuperado de http://www.upc.edu/igualtat/pla-digualtat/ii-pla-digualtat-doportunitats-esborrany

Universitat Pompeu Fabra (2008). *Pla d'Igualtat Isabel de Villena (2008-2010)*. Recuperado de http://www.upf.edu/igualtat/pla/pla-igualtat.pdf

Universitat Ramon Llull (2011). *Segon Pla d'Igualtat d'Oportunitats de la Universitat Ramon Llull. Trienni 2011-2013*. Recuperado de http://www.url.edu/sites/default/files/Pla_igualtat_oportunitats_2011_13.pdf

Universitat Rovira i Virgili (2012). *II Pla d'igualtat entre homes i dones de la URV*. Recuperado de http://issuu.com/publicacions-urv/docs/pla_igualtat2/1?mode=a_p

LOS PROGRAMAS DE ABSENTISMO ESCOLAR: EXPERIENCIAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Mª del Rosario Castro González, Universidad de Santiago de Compostela
Felicidad Barreiro Fernández, Universidad de Santiago de Compostela
Email contacto: charocastrogonzalez@gmail.com

Resumen

El acceso a la educación es un derecho básico reconocido por la legislación vigente en materia de educación y protección del menor, un derecho cuyo ejercicio se convierte en un deber en el período de la escolaridad obligatoria. En este contexto, se entiende que el absentismo escolar, problemática con la que se enfrenta la comunidad educativa en la actualidad, conculca el derecho a la educación, convirtiéndose en factor de exclusión social al comprometer el desarrollo académico y profesional de las y los menores. La legislación vigente establece la obligatoriedad de los poderes públicos de intervenir para garantizar el derecho a la educación, adoptando medidas de acción positiva para apoyar la permanencia de los grupos más desfavorecidos en el sistema educativo. En la Comunidad Autónoma de Galicia diversos municipios han implantado programas de prevención y control del absentismo escolar. Nuestro trabajo es producto de una revisión documental de dichos programas.

Descriptores: *equidad, calidad, diversidad, absentismo.*

Abstract

Access to education is a basic right recognized by law in education and child protection, a right that becomes a duty for the period of compulsory schooling. In this context, it is understood that the truancy problem is facing the educational community today, violates the right to education, becoming social exclusion factor compromising academic and professional development of the minors. The legislation that mandates the government to intervene to ensure the right to education by taking positive measures aimed at supporting efforts to the most disadvantaged groups in the education system. In Galicia several municipalities have implemented programs to prevent and control truancy. Our work is the result of a literature review of these programs.

Keywords: *equity, quality, diversity, truancy.*

Introducción

La Constitución Española de 1978 establece, en su artículo 27, el derecho a la educación para todas las españolas y todos los españoles y encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones necesarias y remuevan los obstáculos para que este derecho sea gozado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos y ciudadanas.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE) mantiene el derecho a una educación básica que permita el desarrollo de la personalidad y recuerda, así mismo, la obligatoriedad de la misma en las etapas de la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria.

Sin embargo, en la actualidad el absentismo escolar se configura como una realidad con la que se enfrenta la comunidad educativa y que pone en peligro una adecuada integración escolar y social del alumnado.

A este respecto, en el articulo 22 del Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, se considera el absentismo escolar como la ausencia al centro escolar y sin causa debidamente justificada del alumnado en edad de escolarización obligatoria, ausencia que supondrá, al menos, un diez por ciento del horario lectivo mensual.

Este Decreto determina, además, que se establecerán mecanismos de coordinación entre las instituciones educativas y los poderes públicos con competencia en la prevención, detección e intervención ante situaciones de absentismo, desescolarización y abandono escolar temprano, para lo cual se adoptarán los protocolos de actuación que correspondan (art. 23).

Entre estas instituciones públicas se encuentran las corporaciones locales, que deben asumir una serie de competencias y funciones como responsabilidad de obligado cumplimiento en el campo de la educación. En este sentido, la Ley de Bases de Régimen Local 7/1985 de 2 de abril señala, en su artículo 25.2, que el municipio participará en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria; competencia también establecida en el artículo 80.2. de la Ley 5/1997, de 22 de julio, de la Administración local de Galicia.

En este contexto surgen distintas actuaciones llevadas a cabo por los ayuntamientos en lo referente al absentismo escolar, como son los protocolos de absentismo escolar y los programas de prevención y control del absentismo escolar.

Método

En este trabajo se ha llevado a cabo una revisión documental de los programas de absentismo escolar desarrollados en diferentes municipios de la Comunidad Autónoma de Galicia en los últimos años. Para ello se han utilizado dos fuentes de información: las páginas web de los municipios del ámbito territorial estudiado y la página web de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. En concreto, se han analizado los programas de los ayuntamientos de Bueu, Cangas, Pontevedra, Poio y Sanxenxo.

Cabe destacar que en este trabajo únicamente se han analizado los programas a los que se ha podido acceder vía web, aunque tenemos constancia de la existencia de otros programas municipales.

Resultados

Definición, objetivos y destinatarios/as de los programas

La mayoría de los programas municipales analizados se definen como programas de prevención y control del absentismo escolar.

En este sentido indicar que, en ellos, se considera el absentismo escolar como la falta regular de asistencia y/o puntualidad a clase y sin motivo justificado del alumnado, bien sea por voluntad del o de la menor o de sus progenitores o tutores/as legales.

Los objetivos con mayor presencia en los diferentes programas son los siguientes:

- Garantizar la asistencia a clase de todo el alumnado, como forma de preservar el derecho a la educación.

- Diseñar procedimientos de control e intervención de conductas absentistas que permitan actuaciones lo más rápidas posible para su resolución.

- Contribuir a un control efectivo de la asistencia a clase de todo el alumnado.

- Fomentar el apoyo a las familias con menos recursos para que sus hijas e hijos acudan a los centros educativos en igualdad de condiciones que el resto.

Respecto a los destinatarios/as de los programas señalar que en algunos casos no se especifica esta información mientras que, en los casos en que si se especifica, las actuaciones se dirigen al alumnado, a las familias y a los centros educativos, en tanto que existe una estrecha relación entre determinadas características del entorno sociofamiliar y las conductas absentistas del alumnado. Cabe destacar, así mismo, la existencia de distintos destinatarios en función de la fase del programa que se esté desarrollando y, así, mientas que en la fase de prevención y sensibilización los colectivos destinatarios son todo el alumnado escolarizado en los centros educativos del municipio, sus familias y la comunidad en general, en la fase de intervención, los destinatarios son el alumnado escolarizado con asistencia irregular al centro educativo y sus familias.

Tipología de absentismo escolar

El absentismo escolar puede adoptar múltiples formas y, aunque se aprecian ligeras variaciones en su clasificación en los programas analizados, se diferencian los siguientes tipos:

- Absentismo activo:

    - Desescolarización: el alumnado, en edad de escolarización obligatoria, no está matriculado en ningún centro educativo.

    - Absoluto o total: el alumnado, en edad de escolarización obligatoria, está matriculado pero no asiste nunca al centro educativo.

- Crónico: el alumnado matriculado no asiste de forma habitual al centro.

- Puntual o intermitente: el alumnado no asiste al centro determinados días o a determinadas áreas. Este absentismo, a su vez, puede ser:

  - Esporádico: el alumnado no asiste al centro para acudir a otras actividades.

  - Selectivo: el alumnado selecciona materias o actividades complementarias a las que no asiste.

- De temporada: el alumnado no asiste al centro en determinadas épocas del curso escolar.

- Pasivo o presencial: el alumnado asiste al centro pero manifiesta una conducta de ruptura y/o pasividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Otros:

  - Encubierto por las familias: el alumnado falta a clase por diversos motivos y sus progenitores lo excusan.

  - Familiar o por exceso: los progenitores o representantes legales tienen al alumnado más tiempo del que deben en el centro escolar, bien por llegar muy pronto o por retrasarse en recogerlos a la hora de salida.

Esta clasificación evidencia que el absentismo no sólo se refiere a la ausencia física del alumnado, sino que también es preciso considerar como tal el absentismo pasivo o presencial.

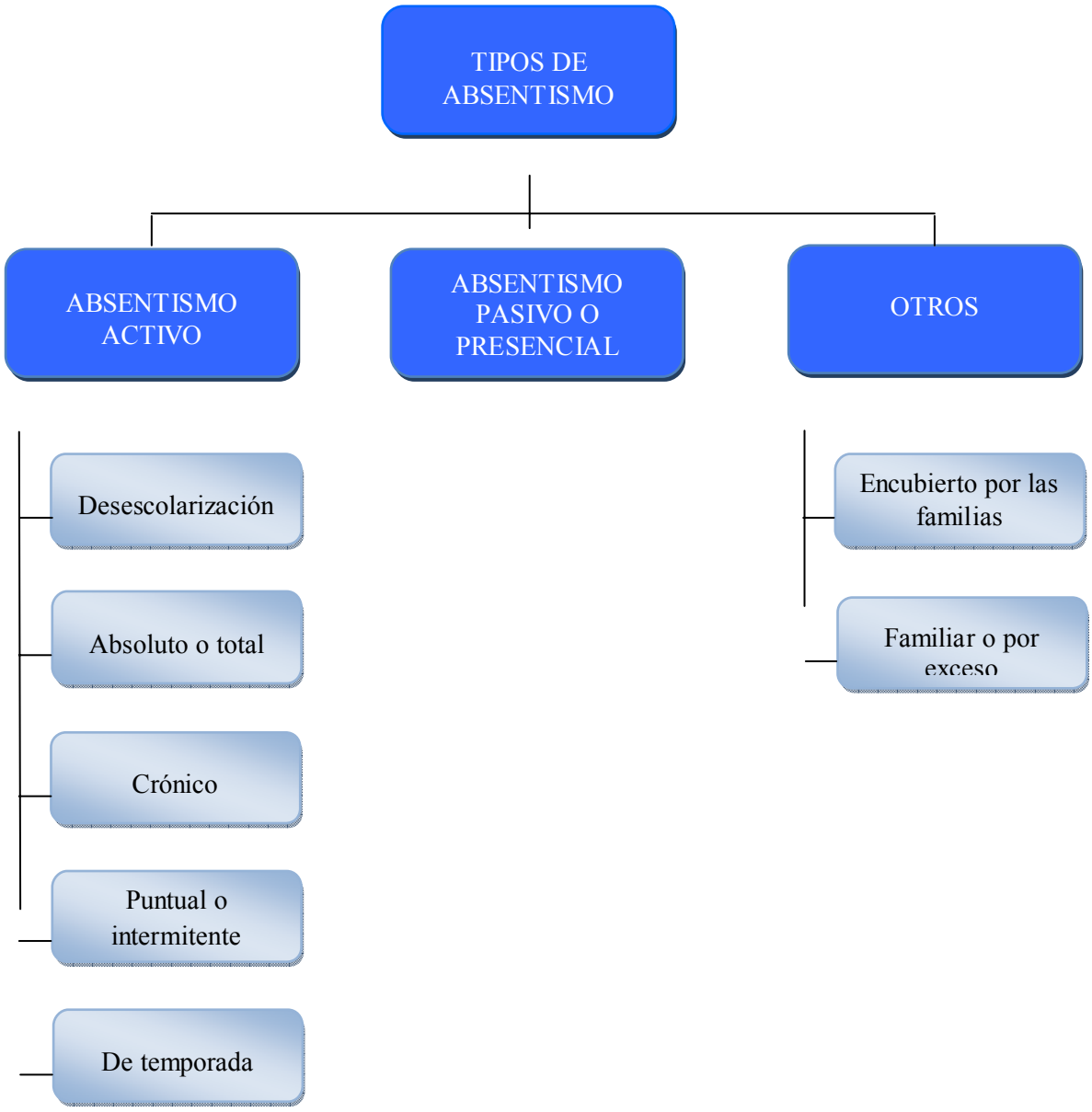


Figura 1. Tipología de absentismo escolar
Fuente: elaboración propia

Alumnado en situación de absentismo

De forma general se considera que todo el alumnado que falta a clase, sobre todo de forma frecuente, es absentista; sin embargo, es preciso diferenciar entre el absentismo justificado, es decir, cuando la falta de asistencia se debe a razones de salud, cambios significativos en la vida familiar… y el absentismo injustificado, o cuando no existen razones suficientes que fundamenten la ausencia. Y, si bien se computarán como faltas de asistencia tanto las justificadas como las que no lo estén, no tendrán la misma consideración a la hora de iniciar el protocolo de actuación.

La clasificación de las faltas en función de su intensidad permite diferenciar entre:

- Faltas de asistencia de alta intensidad: son aquellas en las que el alumnado falta más de la mitad del horario lectivo o deja de asistir.

- Faltas de asistencia de intensidad media: el alumnado falta entre el 10% y el 50% del horario lectivo.

- Faltas de asistencia de intensidad baja: cuando el número de faltas no supera el 10%.

Resulta también importante aclarar que el cómputo de las faltas difiere según el nivel educativo. De este modo en educación primaria las faltas se contabilizan por sesiones (en los centros con jornada partida, una sesión de mañana y otra de tarde, en tanto que, en los centros con sesión única, se cuentan dos sesiones por mañana) mientras que, en educación secundaria, se contabilizan por horas lectivas. Por otra parte, en la determinación de conductas absentistas, se define la falta de puntualidad como el retraso del alumnado en la incorporación al centro escolar una vez que toca el timbre y/o se cierran los accesos al mismo. La tipología de faltas de puntualidad es la siguiente:

- Leves o esporádicas: impuntualidad de algún día durante el trimestre con demora de hasta diez minutos por día de falta.

- Graves: retrasos superiores a diez minutos, retraso de forma continuada en el transcurso de la semana y/o del mes o impuntualidades leves repetidas diariamente.

- Por exceso: se produce cuando las madres, padres o tutores/as legales llevan con mucha antelación al alumnado al centro antes de comenzar la jornada escolar o tardan en recogerlo a la salida más de diez minutos.

Llegados a este punto resulta preciso destacar la ausencia de un criterio unánime en los distintos programas en lo que respecta al número de faltas necesario para considerar que una alumna o alumno es absentista, pudiendo producirse las siguientes valoraciones:

- El alumnado es absentista, debiendo iniciarse el protocolo correspondiente, cuando falta el 15% del horario lectivo de un mes, es decir, de cuatro a seis faltas en educación primaria (dos o tres días) y veinte faltas en la ESO.

- Existe una situación de absentismo escolar significativa en aquellos casos en los que las faltas de asistencia y/o puntualidad sin justificar o indebidamente justificadas, al cabo de un mes, en educación primaria, son de cinco o más faltas de puntualidad y/o tres o más días de no asistencia y, en educación secundaria obligatoria, son de doce o más sesiones.

- Se considera que es susceptible de iniciarse un protocolo de absentismo cuando se superen en un mes, en educación primaria, el 10% de las sesiones lectivas, una sesión de falta de puntualidad y/o el 30% de faltas en la misma área; mientras que en educación secundaria obligatoria, igualmente en un mes, se supere el 10% de las sesiones lectivas, una hora lectiva de falta de puntualidad y/o el 30% de las faltas en la misma área o materia.

Por otra parte, se considera que un alumno/a es absentista pasivo cuando se dan tres o más de las siguientes conductas de forma reiterada en el transcurso de un mes:

- Deja las pruebas, exámenes u otro tipo de cuestionario en blanco, casi en blanco o contesta sin sentido.

- No hace las actividades y/o ejercicios en la clase.

- No hace las actividades y/o ejercicios propuestos para casa.

- No entrega los trabajos obligatorios.

- No lleva material a clase.

- No devuelve al profesorado las notificaciones firmadas por los progenitores o tutores/as relacionadas con la marcha de la materia.

- Interrumpe habitualmente la marcha de las clases y/o actividades.

Niveles de aplicación de los programas

Entre las actuaciones recogidas en los programas se encuentran aquellas que pueden ser desarrolladas por los centros educativos de los términos municipales correspondientes y aquellas otras que requieren de la colaboración de otras instituciones, entidades o servicios con las que los centros comparten la responsabilidad de velar por el derecho y deber del alumnado de asistir a clase en los niveles de la enseñanza obligatoria.

Los programas de absentismo escolar son interpretados como un conjunto de actuaciones positivas a favor del derecho a la educación, actuaciones de carácter interinstitucional que deben ser contempladas desde dos perspectivas, la de prevención y la de intervención, que constituyen las dos fases principales en el desarrollo de los programas:

En la fase de prevención y sensibilización se considera fundamental la toma de conciencia por parte de las personas de la comunidad educativa y de la comunidad en general sobre la necesidad de una asistencia continuada a clase. En esta fase se cuenta con la colaboración de los centros educativos y otras instituciones (ayuntamiento, diputación…) que realizarán acciones divulgativas destinadas a promover el compromiso y la sensibilización. Para la difusión del programa se utilizarán diferentes medios: trípticos informativos, radio, portal web… Además se llevan a cabo campañas de información y sensibilización dirigidas al profesorado y a las familias.

Por lo que respecta a la intervención comentar que los casos de absentismo escolar se abordan, como norma general de actuación, en el propio centro educativo. Si el problema no se resuelve al contactar con las familias intervienen los servicios sociales municipales y, en último caso, sólo si se detecta una situación de desprotección o riesgo grave para el niño/a, intervienen los Servicios de Menores y la Fiscalía. De forma genérica, algunas de las actuaciones realizadas por estos agentes son las siguientes:

- Centro educativo: tiene como finalidad registrar y actuar de forma pautada en la detección y seguimiento de los casos de absentismo. Las actuaciones son

efectuadas por la dirección, la jefatura de estudios, el profesorado tutor, el departamento de orientación, etc.

- Servicio Técnico de Inspección de Educación: las actuaciones que realiza pueden ser de supervisión y control, de asesoramiento, información y orientación y de coordinación.

- Servicios Sociales: cuando el origen del absentismo se encuentra en factores socio-familiares el caso se deriva a servicios sociales.

- Servicio de Menores y Fiscalía de Menores: se derivarán los expedientes con todas las intervenciones realizadas a los servicios especializados, una vez finalizada la intervención, si la situación absentista persiste o cuando las causas de la situación de absentismo sean graves o delictivas.

Consideraciones finales

El análisis del absentismo pone en evidencia la coexistencia de los problemas escolares con otras problemáticas de tipo personal, social o familiar, de ahí la necesidad de poner en marcha programas que aborden de manera integral las situaciones de riesgo detectadas mediante la intervención en los diferentes ámbitos.

Resulta, pues, imprescindible la comunicación, colaboración y coordinación entre las familias, los centros educativos y las distintas instituciones implicadas en la planificación y desarrollo de actuaciones contextualizadas sobre prevención, intervención y seguimiento con la finalidad de reducir el absentismo escolar.

Aunque diferentes ayuntamientos realizan el seguimiento de la escolarización obligatoria, incluyendo actuaciones encaminadas a la erradicación del absentismo escolar (por ejemplo, concediendo bonos para el comedor y para la adquisición de material escolar), sin embargo son escasos los que llevan a cabo un plan o programa específico de prevención y control del absentismo escolar. En algunos de ellos, la atención a esta problemática se incluye en los programas de educación familiar.

Referencias

Concello de Bueu (s.f.). *Programa de absentismo escolar*. Centros educativos do Concello de Bueu. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/centros/ceipapedra/?q=system/files/Programa_absentismo_escolar_Bueu.pdf

Concello de Cangas (Servizos Sociais) (s.f.). *Programa de prevención e control do absentismo escolar.* Recuperado de http://www.edu.xunta.es/centros/iesmontecarrascocangas/system/files/Plan+de+absentismo.pdf

Concello de Poio (2009). *Programa de prevención e control do absentismo escolar*. Recuperado de http://www.concellopoio.com/arquivos/file/pdfs/cidadania/benestar_social/2010/Programa%20absentismo.pdf

Concello de Pontevedra (2011). *Programa de absentismo escolar dos centros educativos do Concello de Pontevedra*. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/centros/iesfreimartinsarmiento/system/files/u38/absentismo_escolar_concello_pontevedra_v0_26.pdf

Concello de Sanxenxo (s.f.). *www.Quedamosnaescolaen.com. Programa de prevención e control do absentismo escolar*. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/centros/ceipaflorida/system/files/Programa+Absentismo+Sanxenxo.doc

Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 29/12/1978.

Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 21/12/2011.

Ley de Bases de Régimen Local, 7/1985 de 2 de Abril. *Boletín Oficial del Estado*, 03/04/1985.

Ley 5/1997, de 22 de julio, de Administración local de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 05/08/1997.

Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

COMUNICACIÓN IGUALITARIA: ANÁLISIS DESDE UNA MUESTRA DE PLANES DE IGUALDAD MUNICIPALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Mª del Rosario Castro González, Universidad de Santiago de Compostela
Beatriz García Antelo, Universidad de Santiago de Compostela
Email contacto: charocastrogonzalez@gmail.com

Resumen

La comunicación igualitaria es uno de los elementos fundamentales en el avance hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en tanto que el lenguaje juega un papel determinante en los procesos de socialización y de construcción de la imagen social vinculada al género. Por tanto, parece necesario el desarrollo de medidas vinculadas al uso correcto del lenguaje y que eviten la transmisión de estereotipos de género. En este contexto se sitúa este trabajo, cuyo objetivo es mostrar algunos de los resultados obtenidos en el análisis de las medidas para el fomento de la comunicación igualitaria en los Planes de Igualdad de diferentes ayuntamientos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Para ello se procedió a realizar un análisis documental de dichos planes, procurando información sobre actuaciones referidas, entre otros aspectos, al uso no sexista del lenguaje y la imagen y el uso de materiales que promuevan la igualdad.

Descriptores: *comunicación igualitaria, igualdad, género, Planes de Igualdad, Galicia.*

Abstract

Equal communication is one of the key elements in the progress towards equal opportunities between men and women, while language plays a decisive role in the processes of socialization and social construction of the image linked to gender. Therefore, it seems necessary to develop measures related to the correct use of language and that avoid gender stereotypes. In this context, the aim of this paper is to show some of the results obtained in the analysis of measures for the promotion of egalitarian communication of Equality Plans from different municipalities of Galicia. To do this, we proceeded to make a documentary analysis of such plans, seeking information on actions related to the use of non-sexist language and image and the use of materials which promote equality, among others.

Keywords: *equal communication, equality, gender equality plans, Galicia.*

Introducción

Son numerosas las referencias legislativas que establecen la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Desde 1945, año en que las Naciones Unidas asumieron en su carta fundacional el compromiso con la igualdad, fueron numerosos los acuerdos internacionales, estrategias e instrumentos jurídicos adoptados que apostaron por la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Fecha clave en este avance lo supone el año 1975, declarado Año Internacional de la Mujer, a partir del cual se sucederían toda una serie de conferencias mundiales sobre las mujeres (México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985; Beijing, 1995), en las que fueron elaboradas propuestas para las diferentes regiones del mundo.

A nivel europeo, la igualdad entre mujeres y hombres es un principio fundamental del derecho comunitario, formando parte, desde la creación de la Comunidad Económica Europea en 1957, de los diferentes tratados.

Por lo que respecta al estado español, los artículos 9.2 y 14 de la Constitución de 1978, establecen los principios de igualdad ante la ley y de responsabilidad de los poderes públicos en la promoción de condiciones efectivas y reales de igualdad y libertad, prohibiéndose la discriminación de cualquier tipo. A este principio constitucional le sucederán toda una serie de normas legislativas en materia de igualdad.

En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, el artículo 4.2 del Estatuto de Autonomía de Galicia de 1981 establece como competencia de los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los que se integra sean reales y efectivas, eliminar los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, así como facilitar la participación de todas las personas gallegas en la vida política, económica, cultural y social.

Resulta evidente que la igualdad formal de todas las personas ante la ley es un derecho reconocido en las sociedades democráticas y, aunque ha constituido un paso decisivo en la conquista de la igualdad, sin embargo, este reconocimiento legal ha resultado ser insuficiente para hacer plenamente realidad la equidad. De este modo, la igualdad plena, efectiva, entre mujeres y hombres, es todavía hoy una tarea pendiente que precisa de nuevas medidas para hacerla efectiva.

A este respecto, la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece la obligatoriedad por parte de las instituciones públicas, así como de las grandes empresas, de poner en marcha planes de igualdad, definiéndolos como "un conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo" (artículo 46.1).

Los planes de igualdad permiten propiciar la asunción por parte de la sociedad de los principios y derechos reconocidos en la legislación, además de contribuir a mejorar la situación social, política, económica, familiar y cultural de la ciudadanía promoviendo la igualdad de género. Son instrumentos que fomentan la política de igualdad llevada a cabo por diversas instituciones, entre ellas, los ayuntamientos.

Una de las dimensiones que hacen posible y en las que se manifiesta la igualdad entre mujeres y hombres es la comunicación. El lenguaje, que está en la base de todas las relaciones

humanas, es un instrumento de representación simbólica de la realidad a través del cual construimos y transmitimos el conocimiento. Resulta, pues, imprescindible la "utilización de un lenguaje que represente y esté habitado por mujeres y hombres para hacer visible su contribución, fomentar la participación y convivencia en igualdad, así como evitar la violencia y los estereotipos" (FETE-UGT, 2009).

A este respecto, el artículo 11 del Título II de la mencionada Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres ley, dedicado a las políticas públicas para la igualdad, establece la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas.

Método

El objetivo de este trabajo es realizar una aproximación a las medidas para el fomento de la comunicación igualitaria en una muestra de Planes municipales de Igualdad de la Comunidad Autónoma de Galicia. Para ello, se procedió a realizar un análisis de contenido de dichos planes, centrando la atención en las medidas de actuación vinculadas, entre otros aspectos, al uso no sexista del lenguaje, el uso de imágenes no estereotipadas, especialmente en el ámbito de la publicidad y la revisión y uso de materiales didácticos no sexistas.

La selección de los planes de igualdad se realizó aleatoriamente entre aquellos accesibles desde la página web oficial del municipio o desde la de la Secretaría Xeral de Igualdade de la Xunta de Galicia.

La muestra se compone de once Planes de Igualdad de diferentes municipios de la Comunidad Autónoma de Galicia que están vigentes en la actualidad o lo han estado al menos hasta el año 2012. Concretamente, forman parte del análisis los planes de Aranga, Arteixo, Riveira, Teo, Foz, Monforte de Lemos, Rábade, Ourense, Piñor, Poio y O Grove.

En la tabla 1 se recogen los principales datos de los mismos en cuanto al municipio, la denominación del plan, el período de vigencia y el número de ejes o grandes áreas de actuación. En la mayoría de los casos, estos ya constituyen el segundo plan municipal en materia de igualdad. Respecto al período de vigencia es en todos los casos de cuatro o cinco años, extendiéndose en la mayoría de los planes analizados hasta el 2014. La estructura de estos planes también difiere tanto en el número de ejes y áreas de actuación como de objetivos y acciones específicas que proponen.

Tabla 1
Planes de igualdad que componen la muestra

Provincia	Municipio	Denominación del Plan	Período	Nº ejes o áreas	Código
A Coruña	Aranga	II Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes	2010-2014	5	P1
	Arteixo	Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes de Arteixo	2010-2014	5	P2
	Riveira	II Plan de igualdade entre mulleres e homes	2011-2014	12	P3
	Teo	II Plan de igualdade. Concello de Teo.	2010-2014	8	P4
Lugo	Foz	I Plan de Igualdade – Concello de Foz	2009-2012	6	P5
	Monforte de Lemos	I Plan para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Monforte de Lemos	2009-2012	10	P6
	Rábade	I Plan de Igualdade entre homes e mulleres do Concello de Rábade	2009-2013	7	P7
Orense	Orense	II Plan para a promoción da equidade de xénero do Concello de Ourense	2010-2014	12	P8
	Piñor	II Plan municipal de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres de Piñor	2010-2013	5	P9
Pontevedra	Poio	II Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Poio	2010-2014	6	P10
	O Grove	I Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello do Grove	2009-2012	6	P11

[1] Código utilizado para desarrollar el análisis de contenido
Fuente: elaboración propia

Resultados

La comunicación igualitaria está presente, explícita o implícitamente, en la totalidad de planes analizados. A continuación se presentan los principales resultados derivados del análisis de contenido realizado, centrando la atención en aquellas actuaciones que de forma más explícita se dirigen a potenciar el uso del lenguaje y la imagen de un modo inclusivo. La figura 1 constituye una síntesis de las mismas.

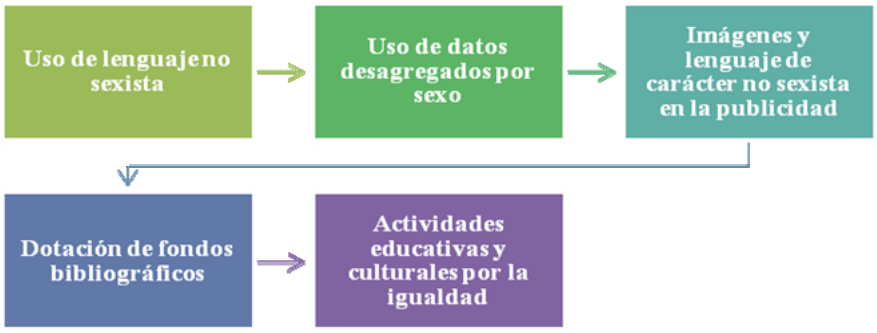


Figura 1. Principales estrategias vinculadas a la comunicación igualitaria
Fuente: elaboración propia

El uso de un lenguaje no sexista es uno de los principales elementos que abordan los planes de igualdad analizados en relación con la comunicación igualitaria, de forma que, la gran mayoría, nueve de ellos, contemplan propuestas de actuación en esta línea. Muchas de estas medidas se concretan en la inclusión de la perspectiva de género en los documentos de carácter administrativo, tanto a través de la revisión y modificación de la documentación actual como de la formación y asesoramiento lingüístico a los trabajadores y departamentos implicados en la administración local. Para ello, en algunos casos, se propone la difusión de guías específicas sobre el uso del un lenguaje inclusivo. Ejemplos como los que siguen se encaminan en esta línea de trabajo:

> "Normalización del uso de un lenguaje no sexista en los documentos generados tanto para uso interno como para la información a la ciudadanía, en las publicaciones y en las disposiciones municipales a través del asesoramiento por parte del Servicio de Normalización Lingüística y de la distribución de una guía sobre el lenguaje administrativo no sexista" (P1).

> "Revisar y modificar la documentación administrativa general del ayuntamiento y de las concejalías (producción documental, divulgación, folletos informativos, formularios, registros…) en su lenguaje e imágenes" (P6).

También vinculada a la documentación que se genera desde la administración local, otra de las propuestas que forma parte de la mayoría de planes analizados, presente en ocho de ellos, es la relativa contemplar los datos desagregados por sexo en los estudios, estadísticas, informes y otros materiales. Entre las medidas específicas propuestas podemos destacar, a modo de ejemplo:

> "Informar y formar al personal del ayuntamiento (…) de la relevancia de la producción y manejo de los datos desagregados por sexo" (P8).

> "Planificación de una herramienta que permita desagregar los datos principales del ámbito municipal según género…" (P10).

Forma parte, asimismo, de la preocupación de los municipios trabajar en aras a la consecución de un mejor uso del lenguaje y las imágenes en el ámbito de la publicidad, teniendo en consideración la influencia de esta en la presencia o persistencia de roles y/o estereotipos sexistas. Por ello, más de la mitad de los planes analizados, seis de ellos, incluyen

iniciativas encaminadas a sensibilizar e informar a la población en general y al personal de la administración local y de diferentes entidades en particular, sobre la importancia del uso en el ámbito de la publicidad de un lenguaje e imágenes que no atenten contra la dignidad de las mujeres y que rompan con los estereotipos por motivo de género. En algunos de los casos, las propuestas de actuación hacen alusión directa a la imagen proyectada en los folletos informativos y carteles que se publican desde el ayuntamiento para dar publicidad a diferentes actividades. A modo de ejemplo, señalamos las siguientes acciones:

> "Uso de imágenes y mensajes no sexistas en la cartelería que se publique desde el ayuntamiento para campañas de sensibilización o para la publicidad de actividades" (P2).

> "Sensibilizar, informar al personal del ayuntamiento, asociaciones, empresas e instituciones, de la importancia del uso de imágenes publicitarias que no atenten contra la dignidad de las mujeres, ni reproduzcan estereotipos sexistas" (P3).

> "Crear una Comisión de Publicidad, dentro del Consello Local de Igualdade, para el estudio de la publicidad sexista" (P5).

Además de estas iniciativas, cabría señalar otras que, aunque de una forma más indirecta, también abordan cuestiones que se vinculan con la comunicación igualitaria. Así, la dotación de fondos bibliográficos que promuevan valores igualitarios a los colegios o bibliotecas municipales se concreta en diferentes medidas en ocho de los planes que conforman la muestra. Entre las propuestas de actuación, pueden señalarse las siguientes:

> "Obtención de recursos educativos (juegos, juguetes, libros, actividades…) que permitan un abordaje integral y transversal de la violencia de género (…)" (P7).

> "Proponer el establecimiento de una nueva sección temática de igualdad de género, en la Biblioteca Municipal" (P3).

Finalmente, cabe señalar que todos los planes objeto de análisis establecen la realización de diferentes actividades educativas y culturales que promuevan la igualdad de género y que, de un modo indirecto, toman como base la comunicación igualitaria. Así, a través de diferentes soportes y formas de comunicación, se realizan propuestas de carácter educativo y/o cultural orientadas o bien a la participación de colectivos específicos, o bien a la población en general.

Entre ellas, cabe destacar, por su presencia, aquellas cuyos destinatarios/as son los niños y niñas del municipio, con propuestas como la realización de cuentacuentos por la igualdad o la realización de campañas para el uso no sexista de los juguetes, entre otros. A continuación, se muestran algunas de las medidas formuladas desde los planes analizados:

> "Desarrollo de campañas para el uso no sexista de los juguetes y la lectura de cuentos por la igualdad" (P1).

> "Organización de sesiones de cuentacuentos, juegos y actividades que promuevan valores igualitarios tanto para el alumnado de los ciclos de infantil como para los niños y niñas de 0 a 6 no presentes en el sistema educativo" (P2).

Es también reseñable la promoción de otras actividades culturales destinadas al conjunto de la población, y entre las que toma especial relevancia el fomento de la lectura de obras que promuevan valores igualitarios. Desde una perspectiva amplia, podemos hacer alusión a las siguientes:

> "Proponer la creación de un club de animación a la lectura o animar los que ya estén creados, a que tengan entre sus objetivos analizar el valor de la equidad entre mujeres y hombres" (P3).

> "Realizar cursos de animación a la lectura con análisis de obras de literatura de mujeres o sobre la imagen de las mujeres en la literatura" (P6).

> "Fomentar entre los agentes y entidades culturales, compañías de artes escénicas y empresas del sector con las que colabora o a las que contrata o subvenciona el Ayuntamiento, la realización de convocatorias culturales, musicales, artísticas, escénicas, de danza, de cine y audiovisuales, literarias y de animación sociocultural, y la inclusión de obras hechas o producidas por mujeres y/o que incluyan valores de igualdad y equidad entre mujeres y hombres, en cualquier tipo de soporte o formato" (P8).

Finalmente, consideramos de interés resaltar que aunque con una presencia mucho menor, algunos de los planes analizados proponen otras iniciativas como la señalización urbana igualitaria o la responsabilidad y el uso responsable de las TIC en materia de igualdad.

Conclusiones

La igualdad entre mujeres y hombres es un principio que contribuye a la mejora de la justicia social y que permite alcanzar el máximo desarrollo del capital humano de una sociedad. En las últimas décadas, las políticas de igualdad de oportunidades se han ido consolidando a nivel del estado español, creándose diferentes estructuras que, a su vez, han desarrollado distintos instrumentos de intervención, entre los cuales los planes de igualdad han sido el principal referente.

A nivel autonómico, un importante avance lo constituye la reciente aprobación del "VI Plan Gallego para la igualdad entre mujeres y hombres. Estrategia 2013-2015", que tiene como finalidad renovar y reforzar el compromiso con la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, a través de una actualización y avance en las políticas y medidas aplicadas sobre este ámbito. La administración local tampoco ha sido ajena a esta preocupación por la promoción de una igualdad de género en todos los ámbitos, entre ellos, el de la comunicación.

La comunicación igualitaria está presente, de forma más o menos explícita, en la totalidad de los planes de igualdad municipales analizados, siendo el uso de un lenguaje no sexista y la utilización de la imagen de un modo inclusivo los principales elementos que abordan los planes de igualdad analizados en relación con la comunicación igualitaria.

Referencias

Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 29/12/1978.

FETE-UGT (2009). *Educar en igualdad. Guía para el profesorado*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Mat_203_profesor_castellano_1_.pdf

Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 23/03/2007.

Xunta de Galicia (2013). *VI Plan Galego para a igualdade entre mulleres e homes. Estratexia 2013-2015*. Recuperado de: http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/viplan2.pdf

Referencias del análisis documental. Planes consultados

II Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes. Concello de Aranga. Recuperado de http://www.aranga.es/servizos-municipais/servizos-sociais/novas-ss/62-novas-ss/21-ii-plan-de-igualdade-entre-homes-e-mulleres-de-aranga-2010-2014

Plan Municipal de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes de Arteixo. Recuperado de http://www.arteixo.org/servicios/cmuller/2010/iipiom.pdf

I Plan de Igualdade-Concello de Foz. Recuperado de http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_foz.pdf

I Plan para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Monforte de Lemos. Recuperado de http://www.monfortedelemos.es/recursos/documentos/Plan_de_Igualdade_de_Oportunidades_.pdf

I Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello do Grove. Recuperado de http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_grove.pdf

II Plan municipal de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres de Piñor. Recuperado de http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/Plan_igualdade_pinhor.pdf

II Plan de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Concello de Poio. Recuperado de http://www.concellopoio.com/arquivos/file/pdfs/cidadania/cim/2012/PLAN%20IGUALDADE%20cr%C3%A9ditos.pdf

I Plan de Igualdade entre homes e mulleres do Concello de Rábade. Recuperado de http://www.concellorabade.es/portal_localweb/RecursosWeb/DOCUMENTOS/7/0_870_1.pdf

II Plan de igualdade entre mulleres e homes. Concello de Riveira. Recuperado de http://www.riveira.es/images/content/galeria/servizos_sociais/piom_decembro.pdf

II Plan de igualdade. Concello de Teo. Recuperado de http://www.concellodeteo.com/mediateca/imxd/albumes/imx/1322649831iiplanigualdade.pdf

II Plan para a promoción da equidade de xénero do Concello de Ourense. Recuperado de: http://www.ourense.es/portalOurense/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_4331_4.pdf

PARTE II

Diagnóstico, Orientación y Atención a la Diversidad

ADDRESSING DIVERSITY IN CLASSROOMS: USING PROGRESS MONITORING DATA TO MAKE INSTRUCTIONAL DECISIONS

Shaila M. Rao, Western Michigan University
Email contacto: shaila.rao@wmich.edu

Abstract

In the United States, the No Child Left Behind Act (NCLB) in 2001 and Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) in 2004 have together made it possible for students with diverse educational needs to be educated in general education classrooms. To be able to address students' needs efficiently and effectively, teachers need to collect data on students' current level of performance, design instruction using evidence-based strategies, implement instruction, and evaluate effectiveness of their instruction by continuously monitoring student achievement. Using hypothetical cases, this paper illustrates use of curriculum-based measurement (CBM), a research validated approach, to assess and progress monitor students' performance in reading and mathematics.

Keywords: *Data-based decisions, Curriculum-based measurement, Assessment, Progress monitoring, Teacher education, Diversity in classrooms.*

Resumen

En los Estados Unidos, No Child Behind Act (NCLB), en el año 2001, e Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), en 2004, han hecho posible juntos que estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje fueran educados en régimen ordinario. Para poder atender las necesidades de los estudiantes de forma eficiente y eficaz, los maestros necesitan recopilar datos sobre el nivel curricular de los estudiantes, diseñar programas utilizando estrategias basadas en la evidencia, implementarlos y evaluar la efectividad de su actuación, monitorizando continuamente los logros de los estudiantes. Utilizando casos hipotéticos, este documento ilustra el uso de medición basado en el plan de estudios (CBM), un enfoque de investigación validado, para evaluar y progresar en los resultados en lectura y matemáticas de los estudiantes.

Descriptores: *Las decisiones basadas en datos, Medidas basadas en el currículo, Evaluación, Progreso de vigilancia, Formación docente, Diversidad en las aulas.*

Introduction

Today's startling classroom diversity reflects a major demographic shift around the world. The greatest wave of immigrants since the turn of the century is creating a society with no distinctive majority and with a student population enormously mixed never before seen in single schools and classrooms (Barton, & Armstrong, 2007; Shulman, & Mesa-Bains, 1993). In the United States, the No Child Left Behind Act (NCLB) in 2001 and Individuals with

Disabilities Education Act (IDEA) in 2004 have together made it possible for students with diverse educational needs to be educated in general education classrooms. These laws also require that students with diverse educational needs in classrooms have access to the same curriculum as everyone else. More recent educational reforms and a push towards standards-based education requires more than mere physical accesses to general education classrooms for these students with diverse educational needs. These educational reforms also require that all students have access to general education curriculum. Access to general education curriculum is no longer synonymous with access to general education classrooms, and the laws require that students who cannot not be physically included in general education classrooms also be given opportunity to learn the same content, thus making access to general education curriculum, if not general education classrooms, possible for *all*.

In schools across the United States a three-tier model of intervention, also known as RtI or Response to Intervention, is employed to assess and teach all students. Since the passage of Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) or IDEA (2004), this three-tier model has been assisting teachers in providing all students in contemporary classroom pre-referral early intervention services, thus reducing a need for possible special education referral. Educators are required to document all efforts made to provide quality, research-based core curriculum to all students, giving all a fair chance to improve, before any possible referral can be made for special services. The intensity of intervention increases across the three levels starting with the first tier and the student gradually moving up to the third level if intervention provided at the lower level is found to be not helping student. A noteworthy point to be made is possibility of a two-way movement of students in this intervention process. This ensures that students who respond to timely more intensive intervention at a higher (second and third) tier or level has a chance to be move back to the tier-1 intervention level. A key requirement of the process of providing this pre-referral intervention in different tiers is to consistently and regularly document and monitor these efforts and students' response to these efforts/intervention. Students' movement up the three-tier process is based on the documentation of an existing discrepancy in performance between the student(s) and their peers. These educational reforms have also resulted in increasing the level of accountability expected of education professionals in meeting high standards for student achievement (Stecker, Lembke, & Foegen, 2008). To be able to keep track of students' achievement, educators in contemporary classrooms have to be competent in assessing students' baseline performance in all academic areas and behavior, set appropriate goals based on their baseline performance, implement evidence-based instruction, monitor student's progress as a result of their intervention, evaluate effectiveness of intervention, and make continued decisions about further instruction. In short, to be able to address students' needs efficiently and effectively, teachers need to be competent in assessing and progress monitoring. In contemporary classrooms, all educators trying to meet demands of diversity need to understand the critical importance of collecting data for regular monitoring of students' progress and make instructional decisions based on this data.

This paper highlights use of curriculum-based measurement (CBM) that classroom teachers can use to assess students' baseline performance, set realistic goals/objectives based on researched-based norms, implement academic and behavioral intervention using evidence-based practices, and monitor student progress towards the goals set, and make data-based decisions. CBM is a formative, repeated, and ongoing approach to assessment, rather than a summative assessment approach given one point in time at the end of an intervention.

Method

Described in this paper are four hypothetical examples of progress monitoring in areas of reading, and mathematics to illustrate use of curriculum-based measurement to assess present level of performance of students in reading and mathematics, set relevant goals, and decide evidence-based instructional practices based on regular progress monitoring data. The four cases illustrated (see Figure 1, Figure 2, Figure 3, & Figure 4) are at four different grade levels. A brief listing of general steps educators can use to assess baseline performance, provide intervention, and monitor progress to make data-based decisions in the areas of reading and mathematics follows after description of CBM precedes a detailed description of the process, followed by graphical representation of progress monitoring in reading and mathematics.

Curriculum-based measurement

Deno (2003) described CBM as a set of standard procedures which are technically adequate, have standard measurement tasks, prescriptive stimulus materials, details of administration and scoring, are time efficient, and easy to use. Reliability and validity, the two primary characteristics of CBM according to Deno have been achieved through standardized observational procedures for repeatedly sampled performance on core reading, writing, and arithmetic skills. Specific design criteria of CBM that include having sufficient reliability and validity, ease in using and understanding which makes it convenient for teachers to employ them easily, ease of explaining the results to others, and comparatively inexpensive measures making it easy for school-wide use (Overton, 2012). There is about 27 years of research to support these valid and reliable measures used by educators to assess and monitor student achievement in classrooms. Stecker, et al. (2008) cited several studies done between 1988 and 1995 that researched into the technical adequacy of CBM. The authors describe yet another benefit of CBM as being less susceptible to possible bias associated with gender, race or ethnicity, or disability status than some other types of assessment, because the measures rely on direct assessment of student performance. CBM is a formative evaluation as student's progress is measured during the acquisition of a skill and as such, it is an optimal assessment technique for monitoring progress.

Curriculum-based measurement, tasks, and administration

The following general procedures can be used by teachers in using CBM in the areas of reading and mathematics. Most literature (Espin, Busch,& Shin, 2005;Fore, Boon, Lawson, & Martin, 2007; Fuchs, Fuchs, Hamlett, Philips, & Bentz, 1994; Hosp, & Hosp, 2003; Hosp, Hosp, & Howell, 2007; Overton 2012; Shin, Stanley, Deno, & Espin, 2000; Stecker, et al. 2008) discussing use of CBM by educators describe steps in administering CBMs. Following are general steps used in administering measures described in this paper. A detailed discussion for specific measures (probes), sources of measures follow these general steps:

- Identify students (student) to assess and decide on the area (mathematics, reading, content area, writing) and the component or skill (fluency, vocabulary, comprehension, computation, math facts, etc.) to be assessed and intervened
- Collect different but equivalent grade-level probes (for baseline score and progress monitoring scores)
- For each probe, have both teacher's copy with correct answers and students' copy without these clues;

- Have a stop-watch, clipboard, and a pencil and a copy of standardized script of directions for probes to be administered verbatim
- Administer grade-level probes, score the probes, and compare to expected performance using norms table
- If student does not fall within the guidelines for instructional level according to the norms drop back grade level and repeat the above steps until instructional grade level is determined
- Find the current/baseline level and baseline score once instructional level is determined by administering probes, and scoring
- Find the target score or performance goal and draw an aim line
- State expected goal in clear, measurable terms
- Provide intervention (record details of intervention) using evidence-based practices
- Monitor progress twice a week
- Chart/graph data
- Interpret the graph and make continuous decisions based on interpretation of data

In reading, CBM described here include two types of tasks. The first is ***MAZE*** task (Figure 1, Case One) in which students read passages either silently or aloud for 3 minutes. The grade-level passages have every seventh word deleted after the first complete sentence. For a deleted word student is given three choices, one of them being the correct word. The students read passage for 3 minutes and resort the correct word. Total number of words correctly restored **(WCR)** is recorded. The second task is ***reading fluency*** (Figure 2, Case Two) where students read aloud grade-level passages for 1 minute and the number of words read correctly **(WRC)** is recorded. These passages are between 150-200 words in length depending upon the grade-level. CBM can also be conducted with younger children to assess and monitor progress in early reading skills such as letter recognition, letter-sound relationship, and vocabulary, as well as spelling and writing. The measures, also known as *probes*, are commercially available according to grades free from 'Intervention Central' at www.interventioncentral.org or can be purchased (copyrighted) from AIMS Web at www.aimsweb.com. Using norms tables also available for all measures and areas at these sites, teachers determine students' instructional level, which is between 25th and 75th percentile. If after scoring of the probes it is found students do not fall at the instructional level (determined by comparing to the norms) teachers drop a grade-level until students' instructional level is found. Once the instructional level for the students is found, their current level of performance, in both reading fluency and maze tasks, is found by giving three passages and finding a median score known as the *'baseline score'*. The next step is to find a *'goal score'* to work towards. For this, an expected growth rate per week is found, again, using a norms table available at the two sites. Using the growth rate, a goal is calculated using the formula [baseline score + (growth rate **X**n umber of weeks of intervention)]. As shown in the graphs the baseline scores are (78,82,86 with 82 as median) in reading fluency (see Figure 2) and (25,24,39 with 25 as median score) for MAZE task for (see Figure 1). The baseline score and goal score are then joined on an equal interval graph, to plot the aim-line. These graphing tools are also available through 'intervention central' www.interventioncetral.org and AIMS Web at www.aimsweb.com. Intervention is then provided using evidence-based practices and progress towards the goal is plotted by collecting data twice a week. During intervention, if three consecutive data points (known as three-point rule) fall below the aim-line, intervention is changed. If three consecutive points fall way above the aim-line, goal score is adjusted using a higher growth rate per week and intervention provided (Figure 2).

In math, CBM *described here includes* ***math computation*** *(M-COMP) as in Figure 3 and* ***math conceptsand applications*** *(M-CAP)* tests in Figure 4. For M-COMP, probes are commercially available according to grades that can be obtained free from 'Intervention Central' at www.interventioncentral.org or can be purchased from Aims Web at www.aimsweb.com.S tudents are given 2 minutes to complete computational problems on probes with a maximum of 25 problems representing the skills that students need to know and master in the academic year. The probes chosen for the entire period of intervention are equivalent in terms of number of problems representing different skills. In scoring, total number of correct digits (**CDs**), and not the correct answer in obtained answer is counted. Using norms tables available at these sites teachers determine students' instructional level. If after scoring of the probes it is found students do not fall at the instructional level (determined by comparing to the norms) teachers drop a grade-level until students' instructional level is found. Once the instructional level for is found, their current level of performance in computation is found by giving three equivalent probes and finding a median score known as the *'baseline score'*. The next step is to find a *'goal'* to work towards. For this, an expected growth rate per week is found, using a norms table available at the two sites. Using the growth rate, a goal is found using the formula [baseline score + (growth rate [from norms table]) **X** number of weeks of intervention]. As shown in Figure 3, the baseline scores are (25,29,40 with median score of 29) for computation. The baseline score and goal score are then joined on an equal interval graph, to plot the aim-line. These graphing tools are also available through 'intervention central' www.interventioncetral.org and AIMS Web at www.aimsweb.com. Intervention provided using evidence-based practices and progress towards the goal is plotted by collecting data twice a week. If three consecutive data points fall below the aim-line, or three points fall above the aim line, the three-point rule discussed above is applied.

AIMS Web also provides Mathematics and Concepts (M-CAP, see Figure 4) tests to assess conceptual understanding, procedural fluency, problem solving, reasoning, and includes domains such as number sense, operations, patterns and relationships, data and probability, measurements, geometry, algebra as recommended by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). Guidelines to obtain probes, administer, and score are provided in detail for a charge by AIMS Web and are copyrighted. The time allotted for the probes varies according to grades. For grades 2-6 it is 8 minutes and for higher grades 10 minutes. AIMS Web provides 33 equivalent probes for all grades. Scoring for the probes is according to a probe key that is available for each probe. There is no partial credit for correct digits in an answer and the answer is either correct (**points** as per the key 1-3 points) or wrong (0 point). The **points** value may vary across grades (available on aimsweb.com) the probes at a particular grade level have the same point value. As with M-COMP student's instructional level is found by administering probes at grade-level, scoring, comparing to the norms to determine if student is at instructional or average level (25^{th} to 75^{th} percentile). Once students' instructional level is found, procedure for obtaining a baseline score, goal score, plotting aim-line, monitoring progress and providing intervention isthe same as for M-COMP described earlier. AIMSWeb provides a norms table by grades for expected rate of increase (ROI) at each grade level.

Results

Case 1:

John is a 7th grader and struggles in both reading and mathematics. Based on his scores he is considered to be at risk of failure in both reading and mathematics. John has been struggling with OCD (obsessive compulsive disorder) for many years. John is able to work independently and does ask questions. In reading first MAZE probes were used at 7th grade level. However, his scores indicate a below average level of performance and he is assessed and found to be at average level or instructional level at 7th grade. His baseline and progress monitoring as such are done with 7th grade MAZE passages.

25(baseline)+(1.5[growth rate]x16[# of sessions]) == 49 [goal] words correctly restored **(WCR)**

In **8** weeks or 16 sessions, John will restore**49** words in 3 minutes from Grade 7 MAZE progress monitoring passages with no more than 3 errors. For progress monitoring two new passages at Grade 7 level were obtained from AIMSWeb were administered finding a mean of the two obtained scores as the data score for the session

Data 1: E denotes numberof errors(baseline median & mean only for progress monitoring)

	Baseline			Progress Monitoring					
Dates	2/4	2/4	2/4	2/6		2/11		2/13	
WCR	25	24	39	24	25	38	36	39	35
	25E 9			24.5E 9		37E 8		37E9	
Progress Monitoring									
2/18		2/20		2/25		2/27		3/4	
26	28	40	41	50	47	48	46	50	49
27E5		40.5E8		48.5E4		47E4		49.5E3	

John's goal is calculated as 49 correct words from a baseline of 25 words. Baseline was obtained in one session using three MAZE probes and finding a median of these sores on 2/4/2013. Starting from 2/6/2013 intervention was provided with various evidence-based practices to teach reading comprehension, vocabulary, and improve speed/fluency. Progress was monitored was conducted twice a week using AIMSWeb.Data were plotted using AIMSWeb software. Chart Dog software is available free from interventioncentral.org. Johns WCR improved faster but errors decreased at a slower pace. Further help with regular progress monitoring will improve John's comprehension and MAZE scores.

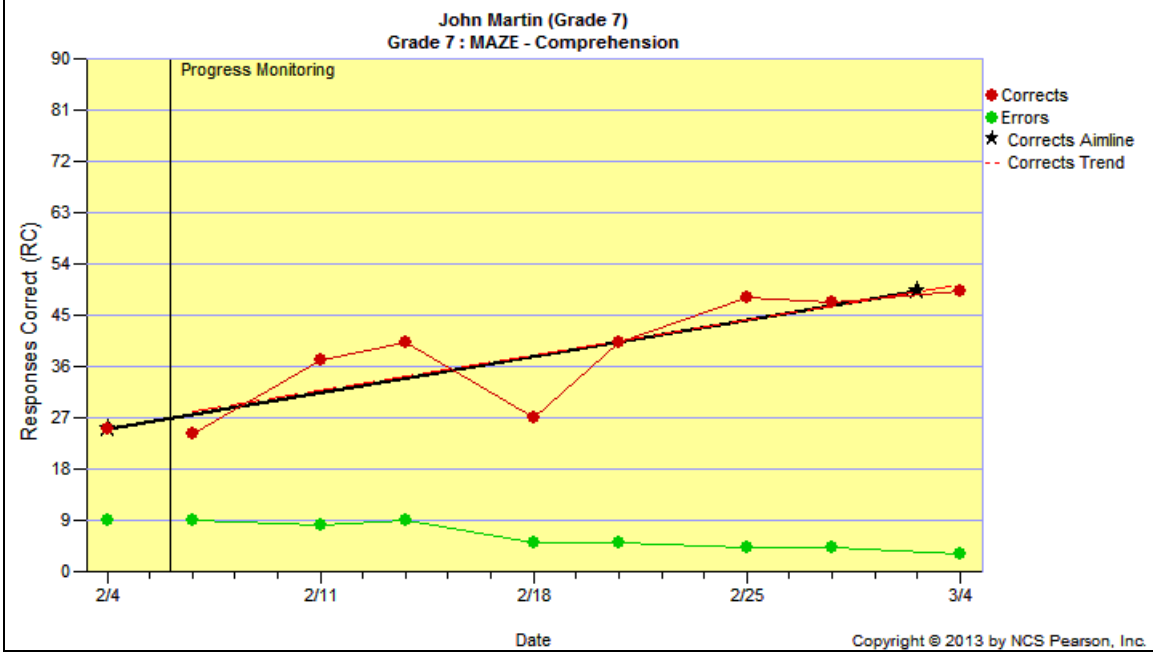


Figure 1. Case one showing details of John's intervention and progress monitoring in 'reading comprehension' using Grade 7 MAZE probes

Case 2:

Jaclyn is a lovable 3rd grader, confident, observant, with a keen interest in learning new things. Jacky has slight spasticity in her right side which has also affected herspeech to a certain extent. She struggles with reading fluency and mathematical commutations. Based on her assessment results Jacky's teacher decided to provide intervention to improve her reading fluency. After the initial administration of reading fluency passages(probes) at Third Grade using R-CBM passages , her instructional level was determined to be at Grade 2 (average) level for words read correctly in one minute. As such her baseline in reading fluency and progress monitoring was carried out with reading fluency probesR-CBM at Grade Two obtained from AIMSWeb.

82(baseline)+(**1**[growth rate]x**16**[# of sessions]) =**98**[goal] words read correctly (WRC)

In **8** weeks or 16 sessions, Jaclyn will read**98** words correctly with no more than 2 errors in 1 minute using Grade 3progress monitoring passages.

Data 2: E shows denotes of errors (baseline & mean)

	Baseline			Progress Monitoring					
Dates	**2/6**	**2/6**	**2/6**	**2/11**		**2/13**		**2/18**	
WRC	**78**	**82**	**86**	**89**	**88**	**95**	**93**	**89**	**93**
	82E 10			**88.5E10**		**94E 8**		**91E 9**	
Progress Monitoring									
2/20		**2/25**		**2/27**		**3/4**		**3/6**	
105	**107**	**95**	**99**	**104**	**104**	**110**	**107**	**114**	**116**
106 E 12		**97 E 8**		**104 E 10**		**108.5 E 3**		**115 E 2**	

Jaclyn was provided intervention for both vocabulary and fluency using evidence-based practices. As seen above the first three consecutive sessions she was falling consistently above the aim-line (three-point rule). As such her goal was readjusted using a higher estimated growth rate and the new goal was set as:

82 + {**3** (growth rate) x **10** (remaining sessions)}=**112**.

Intervention and progress monitoring was continued. Data were plotted using AIMSWeb software. Chart Dog is available free from available free from interventioncentral.org. Both sites also provide clear instructions on how to enter data and plot graphs.The graph below shows a baseline phase or baseline score, the first intervention phase with original calculated goal, and a second phase with adjusted higher goal. Jaclyn's goal of correct words and number of errors permitted was achieved. Intervention and regular progress monitoring can continue for improved reading fluency.

Jaclyn is in grade 3 but her level had to be dropped as she was at frustration, below average at Grade 3

Figure 2. Case two showing details of Jaclyn's intervention and progress monitoring in 'reading fluency' using Grade 2 reading fluency probes

Case 3:

Jaime is a 6th grader struggling with multiple step multiplication and division problems. To find her instructional level teacher picks up three sixth grade probes from AIMSWeb and reads the directions to Jaime and administers the three probes giving two minutes for each probe. After scoring the probes Jamie scores 25, 29 and 40 correct digits. A median point of 29 is point above the 50th percentile, which is at (average) instructional level. The baseline of 29 is a reference point to be used to find the aim goal and then the aim-line. To obtain the aim goal the teacher takes the baseline data point of 29 and added it to the number of weeks 8 (16 sessions) multiplied by a realistic weekly growth rate of .45 digits correct. The equation is as follows: 29+(16*.45)= 36 (rounded) correct digits. This means that after 8 weeks of intervention Jamie should be scoring 36 correct digits. Jaime's goal in math is as follows: In eight weeks, Jaime will score 36 correct digits in 2 minutes using 6th grade math CBM progress monitoring probes from AIMSWeb. Jaime will receive intervention over the eight weeks working on multiplication and division with twice weekly progress monitoring.

Data 3

	Baseline			Progress Monitoring		
Dates	**3/6**	**3/6**	**3/6**	**3/11**	**3/13**	**3/18**
CDs	**25**	**29**	**40**	**27**	**30**	**29**
	29					

Progress Monitoring				
3/20	**3/25**	**3/27**	**4/1**	**4/3**
32	**33**	**31**	**35**	**36**

After taking a baseline and calculating a goal, Jamie is provided intervention in math using evidence-based strategies, specifically *metacognitive* strategies such as for example: 1. **Read** for understanding. 2. **Paraphrase** in your own words. 3. **Visualize** a picture or diagram. 4. **Hypothesize** a plan to solve the problem. 5. **Estimate** or predict the answer. 6. **Compute**. 7. **Check** to make sure everything is right, among others. Each session Jamie receives a probe with 25 computation problems involving multiplication and division to be solved in 2 minutes. The probes are scored for correct digits and not a correct final answer as per CBM guidelines. As seen in the graph Jaime's score was fluctuating initially but showed a steady progress towards the planned goal of 36 correct digits in the given probes. Intervention and regular progress monitoring using CBM can be continued for improved performance on computation problems.

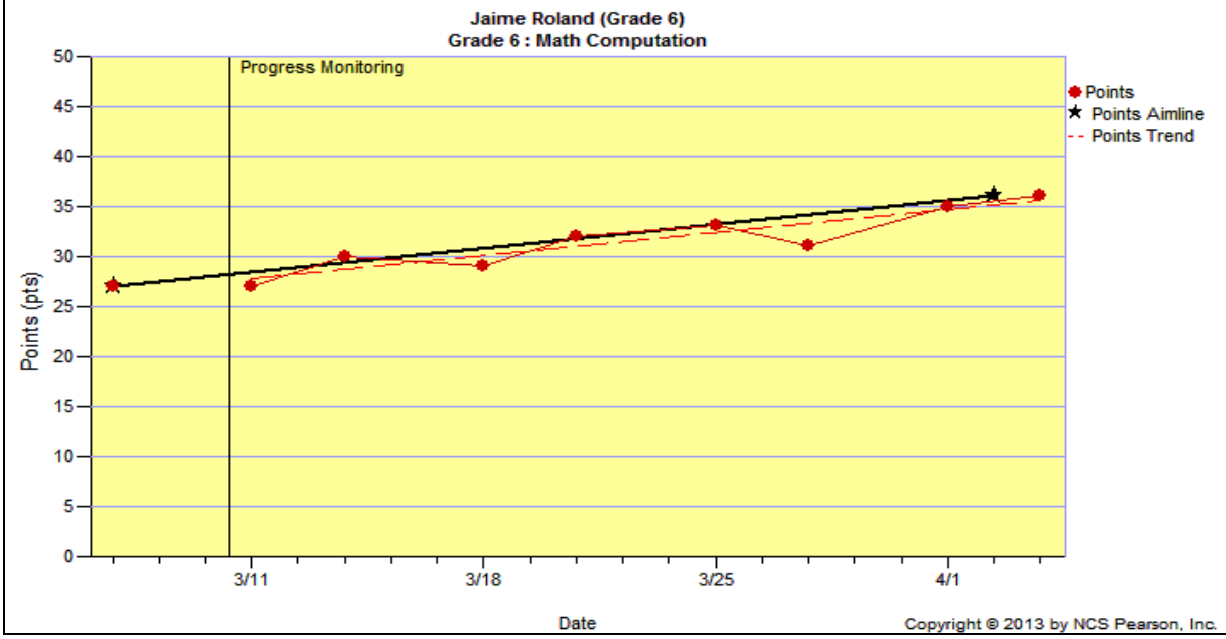


Figure 3. Case three showing details of Jamie's intervention and progress monitoring in 'mathematics computation' using Grade 6 probes

Case 4:

Justin is a student in 9th grade in a general education classroom. Justin's primary difficulties in math lie with computation and complex word problems. Specific difficulties in these areas include numeration (he sometimes does not properly add, subtract, multiply, or divide, especially when working with negative numbers, fractions, and decimals) and the ability to properly interpret word problems into solvable equations and values.Justin's instructional level is found at Grade 8 and he is given Grade 8 concepts and applications (M-CAP) probes where he scored 12,17,14 points placing him at between 50th and 75th percentile (average learner) with a media of **14** points. His goal was thus calculated with a growth rate of .75 per session as 14 + (16*.75) = 26 points on probes, which will put him in 90th percentile as per the norms. The goal as such will be: In 8 weeks Justin will score 26 points on AIMSWeb Grade 8 M-CAP probes in 10 minutes with intervention and twice weekly progress monitoring.Justin is in grade 9. However he is given Grade 8 probes at his instructional level.

Data 4

	Baseline			Progress Monitoring		
Dates	**3/12**	**3/12**	**3/12**	**3/19**	**3/21**	**3/26**
Points	**12**	**14**	**17**	**18**	**17**	**20**
	14					

Progress Monitoring				
3/28	**4/2**	**4/4**	**4/9**	**4/11**
21	**20**	**25**	**25**	**26**

Justin's goal is calculated as 26 points a baseline of 14 points. Intervention is provided with various evidence-based practices to teach various mathematical concepts and their application using probes from AIMSWeb. Probes are scored using answer key provided for each probe. Data are plotted using AIMSWeb software. The site gives detailed instructions. After first five sessions that show a little fluctuation, Justin's scores on M-Cap improve steadily reaching the goal of 26 points on Grade 8 M-Cap probes given 10 minutes to complete. Justin's intervention can continue and he can now be given Grade 9 probes to see if instructional level is met at Grade 9. Teacher can work towards helping Justin achieve maximum points at Grade 9 to take him to the 90th percentile level and beyond.

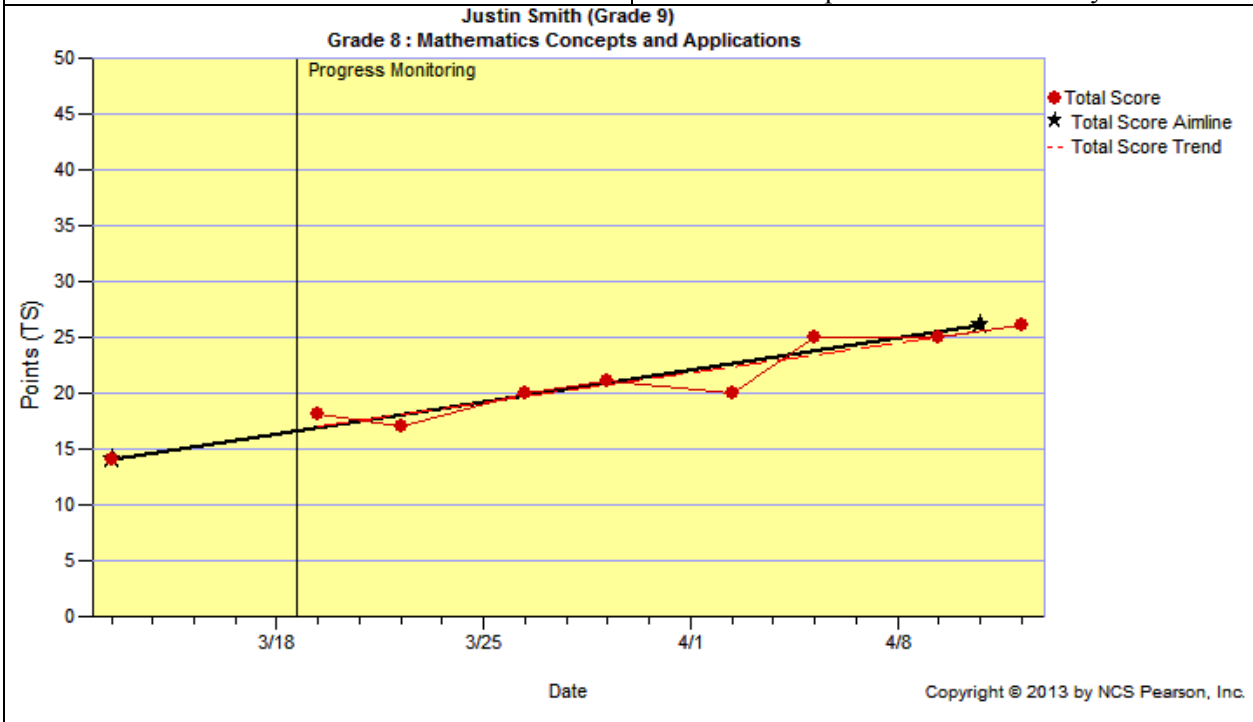


Figure 4. Case four showing details of Justin's intervention and progress monitoring in 'mathematics concepts and applications' using Grade 8 probes

Conclusion

The four hypothetical cases in this paper are discussed to give an overview of how curriculum based measurement or CBM can be administered in all classrooms by teachers to assess current level of performance of their students in areas of need, such as reading, and mathematics using specific grade-level content. This paper illustrated use of CBM in the areas of reading fluency, reading comprehension, mathematical computations, and mathematical concepts and applications. CBM can also be used for assessing and providing intervention in early reading and early numeracy skills, as well as spelling, writing, and in content area instruction. There is a need worldwide for competent teachers able to address diversity in their classrooms that may be related to culture, ethnicity, ability/disability, social class, religious beliefs, and gender/sexual orientation. CBM, which is research validated, formative approach to assessment, empowers teachers to address this diversity. Being a formative (given repeatedly over time) assessment, CBM helps teachers gather data on students' achievement on an ongoing basis. The process of gathering data to make educational decisions also forms an integral part of response to intervention (RTI) process. RTI is essentially a process for providing early intervention and to ensure that educators address problems efficiently, and in a timely manner, giving a fair chance to all students to reach their full potential. With diversity becoming a norm in contemporary classrooms, a valid and reliable measure such as CBM is a dependable tool which teachers can use to assess students' diverse needs, plan and implement intervention in response to these needs, monitor students' response to intervention, evaluate effectiveness of intervention, and make ongoing data-based decisions to provide timely assistance to all students.

References

Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Policy, experience, and change: Cross cultural reflections*

on inclusive education. Dordrecht: Springer.

Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 37*(3), 184-192. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/194702550?accountid=15099

Espin, C. A., Shin, J., & Busch, T. W. (2005). Curriculum-based measurement in the content areas: Vocabulary matching as an indicator of progress in social studies learning. *Journal of Learning Disabilities, 38*(4), 353-363. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/194226400?accountid=15099

Fore, C., Boon, R. T., Lawson, C., & Martin, C. (2007). Using curriculum-based measurement for formative instructional decision-making in basic mathematics skills. *Education, 128*(2), 324-332. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/196412997?accountid=15099

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., & Bentz, J. (1994). Classwide curriculum-based measurement: Helping general educators meet the challenge of student diversity. *Exceptional Children, 60*(6), 518-537. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/201099816?accountid=15099

Hosp, M. K., & Hosp, J. L. (2003). Curriculum-based measurement for reading, spelling, and math: How to do it and why. *Preventing School Failure, 48*(1), 10-17. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/228549057?accountid=15099

Hosp, M., Hosp, J., & Howell, K. (2007).*The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement*. New York, NY: The Guilford Press.

Overton, T. (2012). *Assessing learners with special needs: An applied approach* (7th Ed.). Boston, MA: Pearson.

Schulman, J., & Mesa-Baines, A. (1993). *Diversity in the classrooms: A casebook for teachers and teacher educators.* Hillsdale, N.J: Published collaboratively by Research for Better Schools and Lawrence Erlbaum Associates.

Stecker, P. M., Lembke, E. S., & Foegen, A. (2008). Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. *Preventing School Failure, 52*(2), 48-58. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/228552068?accountid=15099

ESTRATEGIAS EN EL AULA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL

Cynthia Martínez-Garrido, Universidad Autónoma de Madrid.
Nina Hidalgo Farran, Universidad Autónoma de Madrid
Email contacto: cynthia.martinez@uam.es

Resumen

Para que una educación sea de calidad ya no es suficiente que los estudiantes aprendan, es necesario que se trabaje desde y para la justicia social. El objetivo de este trabajo es identificar las estrategias docentes de atención a la diversidad que utilizan los docentes en el aula desde una perspectiva de la justicia social. Para lograr este objetivo se elabora un estudio etnográfico de carácter cualitativo en un instituto de secundaria con un fuerte compromiso por la justicia social. Los principales resultados de la investigación muestran que los docentes que atienden a la diversidad en las aulas desde la perspectiva de la justicia social se caracterizan por generar un clima de aula especial. Por ello, repensar las estrategias didácticas, redistribuyendo los recursos y esfuerzos focalizado en aquellos que mas lo necesita, se presentan en esta comunicación como un camino claro para lograr una educación y una sociedad más justa.

Descriptores: *Justica social, Atención a la diversidad, Mejora educativa, Estrategias docentes en el aula*.

Abstract

For a quality education is not only enough the learning of the students, but it is necessary to work from and for Social Justice. The aim of this research is to identify teaching strategies to attend the diversity used by teachers in the classroom from the perspective of social justice. To achieve this goal, this study develops a qualitative ethnographic approach in a secondary school with a strong commitment to social justice. The main result is that teachers who attend the diversity in his classroom from the perspective of social justice are characterized by create a special classroom climate. For that reason, rethink teaching strategies, redistributing resources and efforts focused on those who need it most, are presented in this paper as a clear path to achieve a fairer education and fairer society.

Keywords: *Social justice, Attention to diversity, Educational improvement, Teaching classroom strategies*.

Introducción

En estas últimas décadas el concepto justicia social ha adquirido cada vez más fuerza y relevancia. Aspectos como los movimientos migratorios, las nuevas formas de relacionarse, la globalización, las políticas y las crisis económicas, han aumentado la brecha entre los más

favorecidos y los más desventajados económicamente; circunstancias que están presentes en la sociedad actual, que generan situaciones de injusticias sociales. Tal como defiende el autor Marías (1974): El siglo XX no seria entendible sin este término. El papel de la educación y del docente es clave para mejorar el proceso educativo, y por ello son el foco del presente estudio.

Revisión de la literatura

Escuela y Sistema Educativo no pueden comprenderse como organizaciones aisladas e independientes de la sociedad en la que se insertan; y por lo tanto se encuentran insertas en estas dinámicas de desigualdad e inequidad social. La escuela, frente a esta situación, tiene la capacidad de revertir situaciones de injusticia, promoviendo una mayor redistribución, reconocimiento y participación social. El agente potenciador tanto de esas desigualdades como del cambio es el docente. La figura del profesor en el aula, es uno de los elementos clave para luchar contra las desigualdades; siendo una figura esencial para garantizar al máximo el cumplimiento del derecho humano fundamental de recibir una educación de calidad.

Vavrus (2002) afirma que el requisito esencial para que los docentes puedan orientar su práctica educativa a la justicia social y a la equidad es que reciban una formación adecuada, centrada en el conocimiento de las diferentes razas y culturas y la atención a la diversidad. Sin esta formación, los docentes estarán sesgados por sus concepciones culturales y no podrán atender justamente a sus estudiantes.

La formación de los docentes también se plantea como un elemento esencial desde la perspectiva de Mcdonald (2005), aunque considera que una formación social y cultural adecuada para que los docentes guíen su práctica hacia la justicia social, conlleva mucho tiempo y una implicación activa de los profesores, para reflexionar acerca de prácticas docentes orientadas a una educación socialmente más justa.

Young (1990) complementariamente a esta visión, propone que una teoría de la justicia no puede ser comprendida sin tener en cuenta las relaciones sociales: cómo las personas interactúan, lo que son y lo que hacen. Desde esta perspectiva, mientras las diferencias entre grupos sociales existan, algunos grupos seguirán siendo oprimidos mientras otros son privilegiados; motivo por el cual la justicia social debe exige reconocer de manera explícita dichas diferencias y atender a las diferencias entre los grupos con el fin de socavar la opresión (Young, 1990). El docente que educa desde una perspectiva de justicia social la educación, es necesario que proporcione a sus estudiantes oportunidades para desarrollar el respeto por las diferencias individuales y reconocer cómo esas diferencias pueden ser expresadas por los propios individuos, creando un ambiente de enriquecimiento cultural, social y emocional.

No hay otra profesión en el mundo que toque directa o indirectamente la vida de las personas al mismo nivel que los profesores. Mientras que los educadores no son responsables de todo lo que es bueno, malo, o indiferente en las escuelas y la sociedad; en la escuela y en el aula puede adoptar una postura más activa para luchar contra las injusticias (Nieto, 2003; Kohl, 2004). Dentro de la escuela, los docentes actúan directamente con la vida de sus estudiantes, y tienen un papel esencial en favorecer su desarrollo integral; no obstante ofrecer a cada estudiante la educación que necesita, es una tarea compleja (Slavin, 1989; Tomlinson, 1995).

Los docentes requieren una formación en las correspondientes estrategias para abordar las cuestiones de la opresión y discriminación, y actuar positivamente en la formación de sus estudiantes. Como docentes podemos empezar preguntando si estamos haciendo una diferencia en el mundo (Ayers 1993; Simmons y Kameenui, 1998), puesto que los docentes que educan para conseguir una sociedad más justa quieren potenciar un cambio positivo en la escuela.

Siguiendo a Au, Bigelow y Karp (2007) plantean ocho premisas básicas para ejercer una docencia orientada a la justicia social. Por ello consideran que las prácticas docentes deben ser fundamentadas en las vidas de nuestros estudiantes; ser docentes críticos; tener una mentalidad multicultural, antirracista y projusticia; promover una docencia participativa y vivencial; ser un docente esperanzado, alegre, amable, y visionario; ser comprometido y activista; ser un docente académicamente riguroso y tener una especial sensibilidad cultural.

Asimismo, Swindler (2008) reflexiona que las aulas y sus docentes pueden ser lugares idóneos en los que dar a los estudiantes vislumbre el tipo de sociedad en la que puede vivir; más allá de lo que pueden vivir en la sociedad; para construir docente y estudiantes los ciudadanos del hoy y la sociedad del mañana.

Método

La presente comunicación se enmarca dentro del proyecto de concurrencia competitiva I+D+i que llevo a cabo el grupo de investigación cambio educativo para la justicia social durante el año 2011.

Los objetivos específicos de esta comunicación y que se enmarcan en la investigación anteriormente citada son:

- Identificar docentes de centros de educación secundaria que potencien y consigan el desarrollo de todos sus estudiantes independientemente de sus características sociales o personales.
- Describir las prácticas que desarrollan los docentes para la justicia social y que los definen como tales.
- Comprender la forma en que estos docentes inciden en la comunidad escolar.

Para la realización de esta investigación se realizó una aproximación mediante un estudio de carácter cualitativo exploratorio que posibilite determinar las prácticas de los docentes en contextos altamente heterogéneos, para comprender las estrategias educativas que utilizan y su implicación en el centro educativo y en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque metodológico utilizado ha sido el estudio de casos de carácter instrumental; con el fin de estudiar, conocer y comprender en profundidad docentes y sus prácticas socialmente justas, siempre dentro del contexto de centro en el que se encuentran. Este enfoque metodológico posibilitará estudiar tanto aspectos de carácter personal que influyen en los agentes para que consideren la dirección para la Justicia Social, como aspectos de carácter organizativo, especialmente el referido a la cultura y clima escolar.

Los docentes estudiados en esta investigación son del IES Madrid Sur, situado en el distrito de Vallecas, zona especialmente vulnerable por su heterogeneidad e inequidades de sus habitantes. El IES Madrid Sur es un centro idóneo para la realización de esta

investigación, especialmente porque tiene un fuerte compromiso por una escuela y una sociedad más justa. El trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de abril y mayo de 2012.

Las categorías de análisis estudiadas en la investigación han sido:

- Características del docente.
- Prácticas del docente en términos de estrategias didácticas.
- Actitudes del docente hacia la educación de sus estudiantes.

La información del presente estudio cualitativo será recogida a través de las siguientes estrategias e instrumentos:

- Observación no participante por parte de los investigadores, tanto de las prácticas del docente como de las dinámicas escolares y la cultura del centro.
- Entrevistas semiestructuradas, a los docentes. Estas entrevistas serán grabadas en audio para su posterior digitalización.
- Cuestionarios abiertos dirigidos a los docentes del centro, sobre diferentes aspectos relacionados con el centro.
- Grupos de discusión, en los cuales las familias y estudiantes darán información de los docentes.
- Análisis de documentos clave: Proyecto educativo, plan de convivencia, reglamento de régimen interno y proyectos de innovación existentes.

Respecto al proceso de análisis cualitativo ce los datos; la primera aproximación a los datos se realizo de forma inductiva a partir del discurso e información obtenida a través de los participantes. Las categorías generadas han permitido en análisis total de los datos. El proceso seguido ha seguido las fases siguientes:

- Elaboración de sistemas de categorías que nos permitan analizar los datos obtenidos.
- Aplicación de la categorización a la totalidad de los instrumentos y estrategias.
- Realización de un análisis comparativo entre los diferentes docentes.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el software ATLAS.ti; creando durante todo el proceso de investigación un clima de rapport que favorezca la triangulación de los datos.

Resultados

La realización del trabajo de campo mediante las entrevistas al equipo directivo, docentes de diferentes departamentos, jefes de departamento y miembros del equipo de orientación, así como familias y estudiantes, han aportado como resultados las diferentes estrategias y metodologías de atención a la diversidad y compensación educativa que se utilizan en el IES Madrid Sur para poder ofrecer a todos los alumnos la mejor educación posible.

La visión de las profesionales del centro educativo coinciden en que las prácticas, medidas e iniciativas que se llevan a cabo en el centro son un elemento definitorio esencial

del centro, gracias al cual se consigue dar respuesta a todos los alumnos del centro, favoreciendo su aprendizaje y su implicación en la vida del centro.

Entre estas prácticas y metodologías didácticas destacan:

Figura 1. Estrategias y prácticas docentes para la justicia social

La primera de estas estrategias es al **apoyo en el aula**, los propios docentes lo definen como un momento en el que varios docentes comparten espacio en el aula. Uno de los maestro se encarga de la clase de forma general, y el profesor de apoyo ayuda a aquellos alumnos que tengan más dificultades para seguir la clase.

Otra metodología son **los desdobles**, por los que se disminuye la ratio del aula dividiendo al grupo en dos, ya sea por nivel o sin tener en cuenta ningún criterio (por ejemplo por orden de lista), facilitando así el trabajo docente en el aula. Especialmente se realiza en asignaturas como matemáticas o lengua, las cuales requieren más atención a los alumnos por su carácter instrumental y competencial y por lo tanto disminuyendo la ratio de la clase se aumenta la calidad educativa.

Uno de los más innovadores y que definen más el IES Madrid Sur son los **grupos interactivos**. Esta metodología didáctica se desarrolla en sesiones de matemáticas o lengua de los grupos del primer ciclo de la ESO en los que alumnos voluntarios de 4º de la ESO van a las clases para trabajar con estos alumnos en grupos reducidos. Este formato de trabajo es resaltado por todo el centro educativo como una actividad muy motivadora y provechosa para los alumnos, por lo que es valorado como muy valioso por el centro.

En palabras de una docente del centro y miembro del equipo de orientación:

> *"Los mayores son los que apoyan por ejemplo en primero en ecuaciones de primer grado, son responsables de un grupo de cuatro y son los que les ayudan y hacen una actividad y están con ellos, y les explican...pero ya se lo ha explicado previamente el profesor, están de apoyo. Se lo explican de una forma más cercana, están a su lado por si tienen alguna duda... y la verdad es que para los mayores es súper enriquecedor y para los pequeños funciona bastante bien" (3:18).*

Otro docente implicado en este tipo de actividades, destaca de los grupos interactivos que:

> "*Normalmente se desvincula de los temas que estamos haciendo en matemáticas. A lo mejor son cosas más cotidianas, más vinculadas a otro tipo de temario pero otras veces también lo utilizamos como refuerzo. Entonces están diez minutos, decimos cada diez quince minutos, ¡cambio! y entonces cambian. Y entonces los chicos de repente no nos tienen siempre a nosotros, están con otras personas que son responsables en ese momento de su aprendizaje. Yo creo que ahí les sirve a los mayores y les sirve a les pequeños; y es para todo el centro una buena práctica" (2:13).*

El **trabajo cooperativo** es otra de las metodologías y estrategias educativas utilizadas en el centro educativo. Esta metodología es llevada a cabo por ciertos docentes, por ejemplo por los grupos específicos, en el aula de compensatoria; así como en las diferentes clases de la ESO.

Los **grupos de refuerzo curricular,** como agrupamiento de compensación y mejor atención y desarrollo de los estudiantes; son clases destinadas a alumnos de 1º y 2º de la ESO, los cuales presentan un nivel curricular más bajo sin conductas disruptivas, y con los cuales se lleva a cabo una organización pedagógica diferente la cual favorece su aprendizaje. Esta medida es valorada muy positivamente por todo el centro educativo y la comunidad educativa por su singularidad y la implicación de los propios alumnos y los docentes para aprender.

> *"Los grupos de refuerzo curricular se intentó hace años que estos chavales que tienen un nivel bajo de competencia curricular, que muchas veces vemos que tienen dificultad para titular, ya que suspenden mucho, pero son chavales que no presentan conducta disruptiva y que siempre están ahí y que parece que como no son problemáticos, no nos centran mucho la atención y no son buenos y les cuesta seguir el currículo ordinario. Entonces hacemos unos grupos en los que se valora varias cosas: elegir al tutor, un tutor voluntario porque la acción tutorial la valorábamos mucho, intentar eliminar tantos profesores por grupo, porque es que piensa que a lo mejor hay diez profesores en cada grupo e intentamos que el profesor de lengua diese inglés o geografía e historia y el de matemáticas diese ciencias. […] Lo que se intenta es que esos chicos titulen, que esos chicos que tenían pocas expectativas escolares titulen. […] Ya te digo, una acción tutorial fuerte, reducir el número de profesores, intentar implicar a la familia, […] y es una experiencia muy bonita" (2:16)*

Cuando estos alumnos pasan a 3º de la ESO, se les pasa a los grupos de diversificación, los cuales siguen las metodologías y trabajo iniciativo en los grupos de refuerzo curricular del primer ciclo de la ESO. La medida de atención a la diversidad más específica del centro son los *grupos específicos de compensatoria*, los cuales siempre han resultado un punto de inflexión entre los miembros del centro, en cuanto a si es positiva su creación o no.

Los **grupos específicos** son una de las metodologías de compensación más identificativas del centro. El profesorado de estos grupos específicos los consideran esenciales para colectivos de alumnados con unas necesidades de aprendizaje concretas mientras que otros miembros del centro educativo consideran que quizás los grupos heterogéneos con apoyo en el aula podrían ser una mejor alternativa.

En las clases de compensatoria de grupos específicos, conformados por alumnos con un gran desfase curricular, y con una ratio pequeña, de 10 a 15 alumnos. En estos grupos el

trabajo cooperativo es una de las metodologías más utilizadas, y las competencias que se trabajan en estos grupos se centran en el desarrollo integral del alumnado:

> *"La experiencia que he tenido yo creo que los grupos específicos son muy importantes porque este grupo de alumnos, estos alumnos, tienen muchísimas carencias, no solamente académicas sino sobre todo afectivas, y de comportamientos, y de saber estar y de límites y de su autoestima... no tienen autoestima […]. Entonces para mí lo más importante es que ellos vayan adquiriendo pues una seguridad, […] para que por lo menos que se sientan capaces de que pueden hacer algo en la vida [...]. (1:5)"*

> *"En los grupos de compensatoria se lucha principalmente por la asistencia, por la continuidad, porque en el momento que dejen de venir, el absentismo, pues entonces ya da lo mismo. Entonces hay mucho contacto sobre todo con las familias: teléfono. Al momento estamos utilizando el teléfono, yo utilizo el teléfono. Entonces me refiero a que de esta manera los alumnos se van encontrando como más metidos, como más pertenecientes al centro y de la otra manera aunque ellos tengan un apoyo dentro del grupo allí se les significa más todavía" (1:6).*

Conclusiones y discusión

Una docencia orientada a la justicia social requiere no tan solo una formación adecuada hacia el docente, sino especialmente una actitud de compromiso contra las injusticias tanto de la escuela como de estrategias docentes y didácticas que ayuden a paliar situaciones de desigualdad. La investigación ha revelado varias estrategias que mejoran la atención a la diversidad de los estudiantes: modificar uno o más elementos del currículo (contenidos, procesos y productos) basándose en una o más características de los estudiantes (lecturas, interese o perfil del alumnado), incluir actividades o experiencias que sean más concretos y estructurados en pasos, crear un ritmo más pausado para el aprendizaje de aquellos estudiantes que así lo requieran o cuidar especialmente la instrucción para evidenciar e incidir sobre los componentes principales de la asignatura (Slavin, 1989; Tomlinson, 1995; Simmons y Kameenui, 1998).

La presente investigación confirma la importancia del docente en la mejora de la atención a la diversidad dentro del aula. En concreto, esta investigación confirma que el uso de estrategias como: los desdobles, compartir el espacio del aula por varios docentes, los grupos interactivos, los grupos de refuerzo curricular o específicos o el trabajo colaborativo son metodologías que ayudan a favorecer una atención más adecuada a los estudiantes, pudiendo ofrecer a cada uno la atención didáctica necesaria para su aprendizaje. Todas las prácticas, metodologías y estrategias expuestas tienen como fin último dar una respuesta lo más adecuada y ajustada posible a las necesidades del alumnado, por lo que se plantean como formas de trabajo que pueden ayudar al desarrollo integral del alumnado y a su participación tanto en la vida del centro como en la sociedad, siendo estas prácticas un elemento esencial para conseguir un centro y una educación socialmente justa.

Referencias

Au, W., B. Bigelow, y S. Karp. (2007). Introduction: Creating classrooms for equity and social justice. En W. Au, B. Bigelow, y S. Karp, *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice* (2ª ed., pp.1-9). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

Ayers, W. (1993). *To teach: The journey of a teacher.* Nueva York: Teachers College Press.

Kohl, H. (2004). Teaching for social justice. En K. D. Salas, R. Tenorio, S. Walters, y D. Weiss, *The new teacher book: Finding purpose, balance, and hope during your first years in the classroom* (pp. 42-44). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

Marías, J. (1974). *La justicia social y otras justicias.* Madrid: Seminarios y Ediciones.

McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education, 56*(5), 418-435.

Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* Nueva York: Teachers College Press.

Simmons, D. C., y Kameenui, E. J. (Eds.) (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Mahwah,* NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Slavin, R.E. (1989). *School and classroom organization.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Swindler, G. (2008). *Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote social justice.* Washington: Heldref Publications.

Tomlinson, J. (1995). Professional development and control: The role of the General Teaching Council. *Journal of Education for Teaching, 21*(1), 59–68.

Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers.* Nueva York: Teachers College Press.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

IMPORTANCIA, USO Y UTILIDAD QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ATRIBUYE A LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSION LECTORA

Juan Vicente Albero Alarco, Gabinete Psicopedagógico Municipal de Aspe
Email contacto: juanalberovi@gmail.com

Resumen

El estudio pretende conocer la importancia, uso y utilidad que el profesorado de segundo y tercer ciclo de educación primaria otorga a un conjunto de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. Para ello se elabora la Escala de Evaluación de la Enseñanza de Conocimientos y Habilidades para la Comprensión Lectora consiguiendo un satisfactorio índice de validez de criterio y alta fiabilidad. La muestra la componen 95 profesores (47 de 2º ciclo y 48 de 3º ciclo). Analizados los resultados, se comprueba que la mayoría del profesorado concede una gran importancia a las estrategias, aunque no le sigue tal alto su uso y utilidad percibida. Especialmente valorados en importancia, uso y utilidad los conocimientos relacionados con estrategias lectoras y características del texto, por encima que las referidas al control, evaluación y corrección de la comprensión lectora. Se encuentran diferencias significativas en el uso de un reducido número de estrategias a favor del profesorado de tercer ciclo. Del estudio se desprende que se promociona un conocimiento metalector parcial.

Descriptores: *Conocimiento metalectores; comprensión lectora; habilidades lectoras; estrategia lectora.*

Abstract

The study tries to know the importance, use and usefulness that the professorship of the second and third cycle of primary education grants to a set of strategies for the education of the reading comprehension. For it there is elaborated the Scale of Evaluation of the Education of Knowledge and Skills for the Reading Comprehension obtaining a satisfactory index of validity of criterion and high reliability. The sample is composed by 95 teachers (47 of 2 º cycle and 48 of 3 º cycle). Analyzed the results, there is verified that the majority of the professorship grants a great importance to the strategies, though such a high place does not follow his use and perceived usefulness. Specially valued for importance, use and usefulness the knowledge related to strategies reading and typical of the text, above that recounted to the control, evaluation and correction of the reading comprehension. They find significant differences in the use of a limited number of strategies in favour of the professorship of the third cycle. Of the study it is clear that a knowledge improves itself metareader partially.

Keywords: *Knowledge metareaders; reading comprehension; reading skills; reading strategy.*

Introducción

Sin menospreciar el incalculable impacto que las nuevas tecnologías de información tienen y tendrán en la generación y divulgación del conocimiento humano, preciso es reconocer que la lectura sigue siendo sin duda una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes, tanto en la vida escolar como en lo que a la participación activa en una comunidad alfabetizada como la nuestra se refiere.

La lectura, como señala Alonso (2005), es principalmente una actividad motivada, lo cual significa que de un modo u otro se lee con un propósito. Siendo la enseñanza de habilidades relacionadas con el control y la supervisión de la comprensión lectora un cometido que requiere intervenciones largas, sistemáticas y específicas (Mateos, 1991), no parece que esta sea algo prioritario en nuestras escuelas.

Lectura y comprensión lectora

De un tiempo a esta parte se ha abierto camino un modelo explicativo del proceso lector en el que cobra un especial protagonismo la construcción del significado como fruto de la interacción entre el lector y el texto. Del carácter interactivo de la lectura sobreviene la comprensión lectora del texto como una representación mental de su significado (Burón, 1996). Y en este punto la nueva información se integra con los conocimientos previos del lector, enriqueciéndolos o modificándolos (Solé, 1992).

Llegados a este punto hay que ocuparse de cómo y cuándo se enseñan las estrategias de comprensión lectora así como del papel que ocupa el profesor. Numerosos autores apuntan que la enseñanza de la comprensión lectora se tiene que insertar en las dinámicas habituales de clase y dentro de su organización por asignaturas (Burón, 1996)

La revisión anterior pone de relieve que la lectura es una actividad compleja, multifactorial y motivada, de modo que el alumno, según el modelo interactivo, ocupa un lugar protagonista en lo que a la comprensión y al acceso de los significados se refiere. Mayor (1993) lo resume afirmando que frente a todo aprendizaje los aprendices son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. En este punto cobra una especial relevancia la idea del conocimiento sobre la gestión, control y regulación del propio proceso lector, también denominada *metalectura*

La teoría metacognitiva y la metalectura

Una de las primeras y más influyentes teorías acerca de la metacognición fue la desarrollada por Flavell en la década de los años 80 (Mayor, 1993). Y es en la década de los 80 cuando Brown propone la aplicación del concepto de metacognición a la lectura (Peronard, 2005), con relación al *conocimiento referido a la tarea de leer, los textos y las estrategias.*

El conocimiento y las habilidades metacognitivas aumentan con la edad si bien los ambientes educativos y la acción instructiva del profesorado producen mejoras sobre el conocimiento y las habilidades metacognitivas, principalmente cuando los programas de instrucción están contextualizados en las prácticas curriculares del aula (Carriedo, 1994).

Son numerosas las investigaciones que informan sobre las modificaciones de los conocimientos metacognitivos como efecto de la metodología con que el profesor desarrolla su instrucción sobre estrategias, control y otros procesos cognitivos (Mayor, 1993).

La presente investigación se centra en la figura del profesor como mediador responsable de un buen número de aprendizajes. Cualificado para la enseñanza de áreas concretas del conocimiento, es también labor y cometido la enseñanza de estrategias y modos efectivos y eficaces de aprender.

El amplio panorama de investigaciones que describe con profundidad el proceso lector y la comprensión lectora se enriquece fruto de su intersección con los presupuestos metacognitivos. Es en este contexto donde cobra sentido y valor el presente estudio siendo sus objetivos principales:

1) Conocer el grado en que el profesorado de Educación Primaria valora, para la enseñanza de la comprensión lectora, determinadas estrategias que desarrollan el conocimiento metacognitivo, en términos de:

a) Grado de importancia.

b) Uso.

c) Utilidad percibida.

2) Analizar si existen diferencias significativas en la valoración que el profesorado realiza de estas estrategias, en función de su adscripción a 2º o 3º ciclo de Educación Primaria.

Método

Enfoque y tipo de investigación

Estudio de carácter cuantitativo, no experimental, descriptivo y con diseño mediante encuesta (Hernández *et al*, 2003).

Contexto y participantes

Participaron en el estudio un nutrido grupo de profesores (N = 95) de un total de catorce centros educativos (once públicos y tres concertados). Trece de estos centros se ubican en tres localidades de la comarca del Bajo Vinalopó y uno en la ciudad de Alicante. Los centros en su conjunto atendían a una población escolar aproximada de 5.590 (4.390 de alumnos de educación infantil y primaria y 1.200 alumnos de educación secundaria y bachillerato).

La población de interés en la presente investigación la integran prioritariamente los profesores tutores de 2º y 3º ciclo de educación primaria. Se facilitaron un total de 139 cuestionarios consiguiendo una participación del 68%, quedando la muestra finalmente constituida por 95 profesores (47 perteneciente al segundo ciclo, y 48 de tercer ciclo).

Por cursos los 95 profesores se distribuían de la siguiente forma: 23 adscritos a 3º curso de educación primaria, 24 adscritos a 4º, 24 adscritos a 5º y finalmente 24 adscritos 6º

curso. Las edades estaban comprendidas entre 22 y 60 años (M = 42.43, DT = 11.25) donde mas de la mitad (55%) son mayores de 40 años.

Del profesorado que constituía la muestra, el 64% de los profesores eran mujeres y el 31% varones. Con una experiencia docente comprendida entre un 1 y 38 años (M = 18.67, DT = 11.59) hay que resaltar que 43% de los profesores de la muestra cuentan con más de 20 años de experiencia docente.

Variables e instrumentos

Las variables de interés en este estudio están representadas por la valoración que en términos de importancia, uso y utilidad da el profesorado a un conjunto de acciones y de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora.

El instrumento que se elabora es la Escala de Evaluación de la Enseñanza de Conocimientos y Habilidades para la Comprensión Lectora. Esta escala consta de 24 acciones/estrategias instructivas realizadas por el profesor que guardan relación con la enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora. La escala recibe una valoración en función del *grado de importancia, uso o utilidad percibida* de cada una de las estrategias. El sistema de valoración empleado en los tres ámbitos es una escala tipo Likert (1 = *nada* , 4 = *mucho* en la apreciación de *importancia y utilidad,* y 1 = *nunca,* 4 = *siempre* en la apreciación del *uso).*

Con objeto de seleccionar y redactar los ítems que iban a formar parte del instrumento se procedió a una revisión y análisis de aquellos artículos de investigación y manuales especializados dedicados al estudio de la lectura, la comprensión lectora, con especial atención a la literatura de orientación metacognitiva. Así, se toman en consideración un conjunto de habilidades metacognitivas para la comprensión lectora, derivadas de la revisión que lleva a cabo Mayor (1993) sobre aspectos coincidentes en diferentes programas de entrenamiento en estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora. La redacción definitiva de los ítems se llevó a cabo atendiendo criterios de claridad y concreción después de distintos procesos de reformulación y síntesis.

Fiabilidad y validez

La comprobación de la validez de contenido se fundamentó en el juicio de expertos actuando como tales 16 profesores con dilatada experiencia docente. Se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC) según procedimiento propuesto por Lawshe. Para la valoración de los ítems del instrumento se utilizó una escala tipo Likert (1 = *absolutamente irrelevante,* 4 = *muy relevante)*. Finalmente se calcula el *índice de validez de contenido* del total de la escala una vez excluido el ítem 3, arrojando un resultado satisfactorio de .67

Para contrastar la validez del constructo y la consistencia interna, las puntuaciones directas asignadas a los ítems se han sometido a un análisis factorial exploratorio de componentes principales (AFEC). Se ha realizado un AFEC para cada forma de con la que se ha respondido la escala, atendiendo al *grado de importancia, uso y utilidad percibida.*

En la valoración de las estrategias atendiendo a su *grado de importancia,* el test de esfericidad de Barlett (χ^2 = 1033.921, p = .000) y la medida de adecuación muestral KMO

(.775) son favorables para realizar el AFECP, que ofrece 6 autovalores mayores que la unidad, siendo dominantes el primero y segundo (el 41% de la varianza explicada).

Dado que el análisis factorial exploratorio no apoya la estructura de categorías postulada teóricamente se realiza un análisis factorial adicional concretando en dos el número de factores. En este segundo análisis factorial los ítems agrupados en dos factores sí confieren al instrumento una estructura de dos dimensiones que resulta satisfactoria: *Estrategias Lectoras y Características del Texto y Estrategias de Comprensión Lectora* (la primera explica el 23'1% de la varianza total y la segunda el 21'5%)

Para verificar la fiabilidad de la escala total se calculó el coeficiente *alpha* de Cronbach como medida de consistencia interna, obteniéndose unos satisfactorios coeficientes de fiabilidad para los tres ámbitos de valoración, *grado de importancia, uso y utilidad percibida* de .90, .88 y ,91. La fiabilidad de los factores en los tres ámbitos de la escala, *grado de importancia, uso y utilidad percibida* también es buena aunque sensiblemente inferior a la total de la escala. El factor *Estrategias Lectoras y Características del Texto* tiene una fiabilidad en los tres ámbitos de .84, .77 y .88. Mientras que la fiabilidad del factor *Estrategias de Comprensión Lectora* respecto a los tres ámbitos de la escala es de .86, .86 y .87.

Procedimiento

En todos los centros educativos se estableció un contacto previo con dirección explicando los aspectos fundamentales del trabajo de investigación y solicitando la participación de los tutores de 2º y 3º ciclo. Los cuestionarios se llevaban en mano y se facilitaban según el número de tutores de los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

Análisis de datos

Todos los análisis estadísticos fueron realizado con el programa informático SPSS versión 11.5 (McMillan y Schumacher, 2005). Se calculó el índice de fiabilidad total de la escala en las tres modalidades de valoración de las estrategias, *según el grado de importancia, uso y utilidad percibida*. Se procedió también a calcular en los tres modos de valoración de la escala los índices de fiabilidad por dimensión. En todos estos cálculos se utilizó el procedimiento corto. Para el análisis factorial del instrumento se utilizo el procedimiento de reducción de datos incluido en el programa informático SPSS.

Para el primer objetivo se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, porcentajes y frecuencias) en las tres modalidades de la escala, *grado de importancia, uso y utilidad percibida.* Atendiendo al segundo objetivo, se realizaron las comparaciones de medias (prueba *t)* con el fin de averiguar la existencia o no de diferencias significativas en las valoraciones que el profesorado realizo de las estrategias según su pertenencia a segundo o tercer ciclo.

Resultados

Valoración de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

Estrategias Lectoras y Características del Texto

La estrategia *explico que cuando se lee de manera comprensiva, se capta antes el mensaje contenido en el texto* el 96% del profesorado le otorga mucha *importancia* (*M* = 3,73, *DT* = ,53); se le da más *uso* (*M* = 3,59, *DT* = ,61) 93 % del profesorado; y el 89% profesorado le concede la máxima *utilidad* (*M* = 3,37, *DT* = ,66). También en *importancia, uso y utilidad* le sigue la estrategia *explico que cuando se comprende aquello que se lee aumenta nuestro conocimiento.* Por el contrario, *describo distintas formas de realizar una lectura según la familiaridad del texto,* arroja el peor resultado en los tres ámbitos.

Estrategias de Comprensión Lectora

La estrategia *explico que lo importante es controlar la comprensión mientras se está leyendo e*l 93% del profesorado le otorga mucha *importancia* (*M* = 3,49, *DT* = ,69); tiene un mayor uso recibiendo la máxima valoración por el 90% del profesorado (*M* = 3,32, *DT* = ,67); mientras que el 87% percibe mucha *utilidad* (*M* = 3,22, *DT* = ,68). A esta estrategia le sigue en *importancia, uso y utilidad* la estrategia *justifico que realizar anotaciones, subrayar y autointerrogarse son estrategias lectoras que facilitan la comprensión.* La estrategia con peor resultado es *hago que mis alumnos se formulen y respondan la pregunta … "tal y como estoy leyendo, ¿conseguiré el objetivo propuesto para esta actividad de lectura?*

Diferencias en función del ciclo

Estrategias Lectoras y Características del Texto

Se hallan diferencias significativas en la valoración que realiza el profesorado de tercer ciclo de la importancia de la estrategia *demuestro que comprender un texto permite relacionar los datos que forman parte del mismo* y sobre la utilidad percibida en la estrategia *explico que al comprender un texto se pueden llegar a nuevas conclusiones sobre el tema leído.*

Estrategias de Comprensión Lectora

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el uso que hace el profesorado de tercer ciclo de la estrategia *justifico que realizar anotaciones, subrayar y autointerrogarse son estrategias que facilitan la comprensión* y de la estrategia *ejemplifico acciones concretas que favorecen el control de la actividad de leer.*

Discusión

Los resultados de la investigación aportan una visión panorámica sobre el grado de aceptación de ciertas estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, aceptación que sustenta y explica en parte, su uso y el valor de utilidad encontrado. Estos resultados pueden servir de orientación en la concreción de planes de mejora específica del profesorado en el área objeto de la investigación. Queda demostrado, además, que algunas de las estrategias que consiguen mejor valoración reclaman niveles inferiores de control metacognitivo. Y que

justamente la enseñanza de estrategias relacionadas con el control y la regulación gozan de menor aceptación, siendo estas las más exigentes en cuanto al conocimiento metacognitivo.

El hecho de que esta investigación encuentre entre los respondientes una sensibilidad favorable hacia determinadas prácticas de enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en sintonía con los presupuestos metacognitivos, tiene implicaciones con relación a la aceptación que tendría implementar entre el profesorado programas instructivos con orientación metacognitiva. Tal y como se apuntó en la introducción, el uso de estrategias que trasladan un conocimiento metacognitivo, en este caso de la lectura y de la comprensión lectora, no implica que automáticamente sean adoptados por parte del alumno, dado que aquello que para el profesor puede ser conocimiento metacognitivo no necesariamente lo es desde el punto de vista del alumno.

Los resultados que se derivan de la investigación se obtienen a partir de un tamaño de la muestra por disponibilidad lo cual limita la generalización de sus conclusiones. También el hecho de centrar el estudio entre el profesorado de segundo y tercer ciclo, supone parcelar la investigación sobre un aprendizaje como es el lector, de naturaleza nítidamente procesual. Por lo tanto, esta investigación ha de complementarse con otras que se extiendan entre niveles educativos inferiores y superiores al de la investigación, con especial atención a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Es necesario continuar investigando sobre los procesos que permiten al alumno incorporar y hacer suyas las estrategias, y sobre todo averiguar qué procedimientos de enseñanza lo favorece. En este sentido cobra un valor especial determinar la naturaleza de los conocimientos metalectores con relación a la comprensión lectora y su aprendizaje ligado a los contenidos escolares en contextos educativos donde la diversidad de alumnado marcan la identidad de nuestras aulas. Dentro de este marco de investigaciones no hay que olvidar al profesor como objeto de interés orientando su formación como enseñante de su materia en igual nivel de importancia que enseñante del uso, control y regulación de estrategias para aprender.

Referencias

Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, 1*, 63-93.

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Carriedo, N. (1994). Hacia la contextualización: la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 28*, 123-134.

Gutiérrez, F y Mateos, M. (2007). El desarrollo de los conocimientos y las habilidades metacognitivas. En Gutiérrez F; García J.A. y Carriedo N. (Dirs.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2.* (pp. 97-124). Madrid: UNED.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.

Martí, E. (1995a). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.

Martí, E. (1995b). Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental. *Infancia y Aprendizaje,* 72, 115-126.

Mayor, J., Suengas, A y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Muñoz, J. (2004). *Enseñanza – aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Burgos: Universidad de Burgos.

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos, 33*(47), 167-180.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Editorial GRAO.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA FUTURA LOMCE

Elisa T. López Ruiz, Universidad de Alicante
Email contacto: elisa_lopezr@yahoo.com

Resumen

En el presente trabajo se pretende dar a conocer cuál será el papel que desempeñará la Atención a la Diversidad en la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa *(LOMCE), la cual por ahora se halla en un estado de anteproyecto de ley. Hasta ahora se han incluido una serie de modificaciones respecto a la estructura y organización del sistema educativo. Estos cambios afectan especialmente a la atención a la diversidad y a la orientación académica en las etapas de secundaria y de bachillerato. En esta revisión se han comparado la legislación actual* Ley Orgánica de Educación (LOE) *con del borrador en el que está trabajando el Ministerio. Se han analizado cuáles son los nuevos programas e itinerarios que se ofertan para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado en cada etapa, primaria, secundaria y bachillerato.*

Descriptores: *Diversidad, Orientación Académica, LOMCE, LOE.*

Abstract

In the present work aims to show what role it will play the Attention to Diversity in the new Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE), which for now is in a state bill. So far they have included a number of modifications to the structure and organization of the education system. These changes particularly affect for Diversity and Guidance Councelor stages of Secondary and Baccalaureate. In this review we have compared the current legislation (LOE) with the draft's Ministry. We analyzed what new programs and itineraries that are offered to meet the educational needs of all students at each stage Elementary, Middle and High School.

Keywords: *Diversity, Guidance Councelor, LOMCE, LOE.*

Introducción

Por diversidad en el ámbito educativo, entendemos el conjunto de diferencias individuales que coexisten en todo el alumnado. Es decir, que hablamos de la heterogeneidad que existe en todas las aulas, debida a las diferencias en la capacidad intelectual, en el rendimiento académico, diferencias en los intereses y en el ritmo de aprendizaje, diferencias socio-culturales, lingüísticas y diferencias de género. Es decir que todos somos diferentes.

Actualmente en los centros educativos existe una gran variedad de circunstancias personales, sociales-económicas y de salud que conviven a diario. Por tanto "atención a la diversidad" significa dar respuesta a todo ese alumnado, atendiendo a sus diferencias, no solo

al alumnado con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, retraso mental, discapacidades auditivas, visuales, motóricas, o que padece trastornos emocionales, o de comportamiento, alumnos con superdotación intelectual.

¿De dónde venimos? Una breve retrospectiva

En Educación, hemos ido evolucionando desde enfoques educativos de exclusión de la diversidad hasta enfoques adaptativos, pasando por periodos de integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

En la historia de la intervención psicoeducativa en España, aparece una primera fase desde 1880 hasta 1920, dentro de las cuatro que mencionan Muñoz, García y Sánchez (1997), en la que apareció la necesidad de trabajar en el estudio de las diferencias individuales, sobre todo en el diagnóstico y tratamiento del alumnado con mayores dificultades o necesidades especiales. Posteriormente en 1970, se formuló la *Ley General de Educación* que junto con el *Plan Nacional de Educación Especial* de 1977, hicieron posible un marco común en el que se pudiera avanzar en este campo. En esta época se crearon Servicios Psicológicos Municipales y los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) que atendieron el diagnóstico y tratamiento del alumnado de Educación Especial dentro y fuera del ámbito escolar. Finalmente, años más tarde, todas estas actuaciones se plasmaron en un marco legislativo general, la *Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI) en 1982. Desde entonces se ha ido avanzando en la intervención psicoeducativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Por un lado en la prevención, detección y valoración del alumnado con dichas necesidades educativas y por otro lado más recientemente a partir de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990 (LOGSE), en la orientación académica y profesional de todos los alumnos en la etapa de Educación Secundaria.

En la *Declaración de Salamanca* de 1994 y posteriormente en la de Madrid 2002, se formularon unos acuerdos con la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la atención a la diversidad, que es el *leit motiv* de dicho *Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales*. De esta manera se expresa la voluntad de plasmar dichas directrices: "La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados". Además, se añade el concepto de flexibilización para atender al alumnado en una escuela para todos. "Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes".

Es importante en este breve recorrido histórico, también hacer mención a la realidad que hemos vivido estos últimos años, en los que ha habido un incremento muy importante de población inmigrante. Por eso, otro de los conceptos que ha estado muy en boga, ha sido el de la multiculturalidad, que ha tenido un importante papel en nuestras escuelas. Actualmente los niveles de inmigración en España no son tan altos como hace diez años, aún así existen en los centros educativos una diversidad cultural que no puede permanecer ajena.

¿Dónde estamos?

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE) ha sido una ley que ha querido atender a la diversidad desde un enfoque educativo flexible, intentando dar respuesta al alumnado a través de distintos itinerarios educativos (Programas de Compensatoria, Programas de Cualificacion Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular) y de otras estrategias metodológicas como las adaptaciones curriculares individuales y adaptaciones significativas (ACI/ ACIS), programas de refuerzo o desdobles, etc.

Muchas de estas estrategias venían heredadas de la LOGSE 1990 y sólo se ha variado su nombre en algunos casos como los Programas de Garantía Social por Programas de Cualificacion Profesional Inicial. En otras ocasiones han permanecido iguales como los Programas de Diversificación Curricular y las ACIS. Los Programas de Compensación Educativa han continuado para atender las necesidades individuales de desventaja social y/o económica, así como las necesidades de acceso al currículo del alumnado extranjero recién llegado con desconocimiento de la lengua.

¿A dónde nos dirigimos? La atención a la diversidad en la LOMCE

En la exposición de motivos, en la última versión revisada del anteproyecto de ley, de febrero de 2013, aparece lo que podría considerarse la primera mención a la atención a la diversidad, "(…) todo alumnado como el objeto de una atención en la búsqueda de su propio talento que la ley articulará los mecanismos necesarios para la permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías (…)". Además se expresa que la calidad de la educación será necesaria para conseguir la igualdad de oportunidades, haciendo hincapié además en que el sistema educativo sea integrador, inclusivo y exigente.

La primera ocasión en la que se menciona de manera explícita en la nueva ley la educación inclusiva, es en el apartado V de la exposición de motivos. Concretamente se hace referencia a la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, en la que se recoge que esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa "Juventud en movimiento", planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

Relacionado también con la atención a la diversidad, se habla de la flexibilidad de las trayectorias académicas para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial concretamente se habla del alumnado en la etapa de Secundaria, "La flexibilización de las trayectorias (…), se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades (…)"

En la LOMCE aparece un nuevo concepto, el de "permeabilidad" que hace referencia a la flexibilidad de itinerarios, se refieren a él de esta forma: "[…] La permeabilidad del sistema, tanto vertical como horizontal, es una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea; así, la ley abre pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de manera que ninguna decisión de ningún alumno sea irreversible. Cualquier alumno puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación". Además aparecen en el Capítulo 1 los siguientes apartados a tener en cuenta dentro del apartado de tratamiento de la diversidad:

> b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
>
> l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
>
> k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
>
> q) La libertad de enseñanza y de creación de centro docente, de acuerdo con el ordenamiento jurídico.

Principales diferencias entre LOMCE y LOE

Una de las primeras diferencias que aparecen con respecto a la última legislación, se refiere al ámbito del plurilingüismo, concepto al que se da bastante importancia, además de en este aspecto, la LOMCE destaca otros dos ámbitos para hacer posible la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y Comunicación y la modernización de la Formación Profesional. En el apartado referido a itinerarios educativos, destaca la nueva Formación Profesional Básica, que vendría a sustituir a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) .

Diferencias en la etapa de primaria

Existe una diferencia en cuanto al currículo, las asignaturas se agruparán dentro de tres tipos: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Además la asignatura de Conocimiento del Medio pasa a desmembrarse en dos asignaturas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, de las que antes compartía contenidos y se veían en una sola materia. Se sigue hablando en el currículum de objetivos y competencias, y como medidas de atención a la diversidad se plantean medidas de flexibilización en la enseñanza y en la evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para el alumno con dificultades en la expresión oral. No se explican cuáles son esas medidas ni de qué forman se van a organizar en los centros docentes. Sigue apareciendo la evaluación como continua y global para todo el alumnado, y también sigue en vigor la medida de la permanencia de un año más en el mismo curso para aquellos alumnos con evaluación negativa en el segundo o en sexto curso, añadiendo la posibilidad de repetir curso en tercero en lugar de en cuarto. Sólo se podrá repetir una sola vez en toda la etapa de Primaria, como venia siendo hasta ahora.

La principal novedad de la LOMCE en esta etapa es la evaluación individual de todos los alumnos al finalizar segundo o tercero y en sexto curso. Los centros realizarán una evaluación en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación en comunicación en la lengua materna lingüística y de la competencia matemática. Si fuese desfavorable esta evaluación, el equipo docente adoptará las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas. Al finalizar la etapa de Educación Primaria, se realizará también una prueba de evaluación. Los criterios y las características serán iguales para todo el Estado, aunque la realización de las pruebas correrá a cargo de las distintas Administraciones educativas. Las pruebas tendrán lugar en cada centro educativo pero serán aplicadas y calificadas por profesorado externo al centro. El resultado tendrá un objetivo orientador, se hará llegar a los padres y a los centros docentes donde el alumno vaya a cursar el siguiente curso. En la Ley también aparece la intención de tener una especial atención durante esta etapa al diagnóstico precoz y refuerzos para lograr el éxito escolar, así como un enfoque de atención personalizada de los alumnos, aunque no se especifica de qué modo se realizará esta organización de refuerzos.

Diferencias en la etapa de secundaria

Aquí aparece el primer cambio en lo que se refiere a la estructura de la etapa y en la organización de los cursos. Se articulará la Secundaria en dos ciclos, uno de tres cursos y el último de un curso. Es decir primero, segundo y tercero formarán el primer ciclo y cuarto curso será el segundo ciclo, éste último con carácter propedéutico.

La organización de cuarto será diferente a como ha venido siendo hasta ahora, se organizará de la siguiente manera:

a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato

b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

En ambas opciones, de enseñanzas aplicadas como académicas, el alumnado cursará, Geografía e Historia, Lengua Castellana, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. Para el itinerario de enseñanzas académicas además el alumnado cursará dos de las siguientes materias: Latín, Economía, Biología y Geología, Física y Química. En la opción de enseñanzas aplicadas, realizará dos materias de la oferta del centro en materias troncarles: Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Tecnología. Además todos los alumnos deben cursar las materias de Educación Física y Religión, o Valores Éticos.

Otra novedad que presenta la LOMCE es al igual que aparecía en la Etapa de Primaria, las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral.

Pero es en el Artículo 27 en donde aparece una nueva medida de atención a la diversidad, de mayor relevancia por su novedad, se trata de "Los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo". En ellos se utilizará una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas, incluyendo

materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad de que los alumnos puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de graduado en educación secundaria obligatoria. Los alumnos que cursarán dichos Programas, serán aquellos alumnos que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de educación secundaria obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero. El equipo docente podrá proponer a los padres o tutores legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje en segundo y tercero en el primer supuesto, o sólo en tercer curso en el segundo supuesto.

De manera explícita se menciona al alumnado con dificultades de aprendizaje: "Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el sistema educativo español".

En el apartado dedicado a la evaluación y promoción de curso no aparecen novedades, se mantiene los criterios actuales y se recuperan de legislaciones anteriores la consideración de grupo de instrumentales, las lenguas (castellana y cooficial) y las matemáticas, es decir, para promocionar de curso no se puede suspender simultáneamente dos de estas materias. Así mismo, se mantiene que los alumnos que promocionen sin haber superado todas las materias seguirán programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes. Como hasta ahora, el alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa, y cuando se produzca una segunda repetición en tercero o cuarto curso, entonces se prolongará un año el límite de edad. De igual manera permanece la excepcionalidad de una repetición por una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido anteriormente en secundaria. En las repeticiones se sigue teniendo en cuenta que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno para que supere las dificultades detectadas. Para facilitar que el alumnado consiga los objetivos y adquiera las competencias correspondientes, las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Otra diferencia en cuanto a la legislación anterior, se centra en el consejo orientador, éste no se prevé al final de la etapa de secundaria, sino al finalizar cada uno de los cursos. Se entregará a los padres o tutores legales de cada alumno un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y competencias, y además en él se propondrá a la familia un itinerario adecuado a sus necesidades, como la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de formación profesional básica. El título de graduado en educación secundaria obligatoria se obtendrá cuando se superen la evaluación final y además se obtenga una calificación final de educación secundaria obligatoria igual o superior a 5 sobre 10.

Diferencias en la etapa de bachillerato

Las modalidades de bachillerato permanecen como hasta ahora, los itinerarios académicos son: Ciencias sociales, Humanidades, Ciencias y Artes. Al igual que en las etapas anteriores el currículo se organizará en materias troncales, específicas y materias de libre configuración autonómica. También en Bachillerato se tienen en cuenta las mismas medidas

de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad que comentamos anteriormente.

Al finalizar la etapa se realizará una evaluación individual siempre que hayan aprobado todas las materias. Desde el Ministerio de Educación se diseñará dicha prueba aunque como en las etapas educativas anteriores, se realizarán en los centros docentes por profesorado externo. La forma de ingreso a la universidad será diferente a como hasta ahora ha sido, serán las universidades quienes diseñen el procedimiento para admitir al alumnado.

Conclusiones

A modo de reflexiones me planteo algunas preguntas: ¿sólo han cambiado las leyes y los nombres de algunos programas educativos? Los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, ¿en qué consisten? ¿Se articulará como un programa diversificación curricular, es decir por ámbitos, pero adelantado al primer ciclo de la etapa? ¿Qué profesionales llevarán a cabo los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento refuerzo en el primer ciclo de secundaria?

¿Cómo se define la calidad de la educación? ¿La calidad se mide con pruebas al finalizar una etapa educativa? ¿La formación profesional básica atenderá al alumnado con necesidades educativas especiales?

El sistema educativo está también inmerso en una crisis compartida por otros ámbitos sociales, no podíamos permanecer distantes a ella. Pero un pensamiento común sobre nuestros puntos débiles y de los puntos fuertes podría hacer una educación más coherente y no tan inestable que en cada legislatura cambie. Debemos reflexionar sobre los pilares fundamentales de hacia dónde queremos encaminarnos, esto sería un buen comienzo.

"A la larga, sólo hay una cosa más costosa que la educación: no educar"

J.F. Kennedy

Referencias

Ministerio de Educación (2013). Anteproyecto de ley LOMCE, borrador de febrero de 2013.

Declaración de Madrid (20 al 23 de marzo de 2002). Madrid.

Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales.(7 al 10 de junio de 1994). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.

Muñoz, A. M., García, B. y Sánchez, A. (1997). La psicología en la escuela: Aportaciones a la historia de la psicología escolar. *Psicología Educativa, 3*, 7-26.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990a). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid: Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia (1990b). *La orientación y la intervención psicopedagógica.* Madrid: Servicio de Publicaciones

LA DIVERSIDAD DESDE EL ENFOQUE DE LOS EDUCADORES QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA RED ANDALUZA DE ECOESCUELAS

Ligia I. Estrada Vidal, Universidad de Málaga
Email contacto: ligia@uma.es

Resumen

La acción ambiental debe dirigirse hacia la mejora de las relaciones ecológicas, y por tanto, a las relaciones que surgen entre las personas con otras personas y demás seres vivos. Así, cualquier actuación que se desarrolle desde la Educación Ambiental debe atender a la diversidad con el objeto de favorecer la convivencia en el planeta a favor de la calidad de vida de todos los seres vivos. Debido al impacto que ha tenido el programa internacional Ecoescuelas en los centros escolares andaluces, se realizó un estudio con el objetivo de identificar cómo desarrollan la diversidad en sus centros escolares los coordinadores del programa Red Andaluza de Ecoescuelas. Se analizaron 21 entrevistas, cuyos resultados indican que la diversidad es uno de los aspectos más relevantes para los docentes, la cual es desarrollada a través de la diversidad cultural, el comercio justo, el mercadillo solidario, la diversidad biológica y geográfica o la calidad ambiental.

Descriptores: *Educación Ambiental, ecoescuelas, docentes, escuela, diversidad.*

Abstract

Environmental action should be directed towards improving the ecological relationships, and therefore, to the relationships that arise between people with each other and other living things. Thus, any action developed from the Environmental Education should address diversity in order to encourage coexistence in the world for the quality of life for all living beings. By the impact of the International Eco-Schools program in schools of Andalusia, in order to identify how to develop the educational diversity into the Andalusian Network of Eco-Schools program a study was conducted. Twenty one interviews were developed, the results indicate diversity is one of the most important dimension for teachers. This diversity is developed through cultural elements, fair trade, the charity market, biodiversity and geographic diversity and the environmental quality.

Keywords*: Environmental Education, Eco-Schools, Teachers, School, Diversity.*

Introducción

En 1975, la UNESCO anunció que la acción ambiental debe ir dirigida a la mejora de las relaciones ecológicas (UNESCO, 1977a, 1977b, 1978). Se considera tanto las relaciones que surgen entre las personas con los demás seres vivos como las interrelaciones que existen entre los seres humanos. Posteriormente, las Naciones Unidas declaró el decenio 2005-2014 como Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, la cual abarca contenidos muy

diversos que hacen desde la Educación Ambiental (EA) se desarrolle la educación para la paz, la salud, el consumo responsable, la interculturalidad, la equidad, etc. (Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006; Macedo y Salgado, 2007; Novo, 2009). Recientemente, en la Cumbre Río+20 celebrada en junio de 2012, se reforzó la idea de dirigir el Desarrollo Sostenible (DS) hacia:

> (…) crecimiento sostenido, inclusivo y equitativo, creando mayores oportunidades para todos, reduciendo las desigualdades, mejorando los niveles de vida básicos, fomentando el desarrollo social equitativo y la inclusión, y promoviendo una ordenación integrada y sostenible de los recursos naturales y los ecosistemas que preste apoyo, entre otras cosas, al desarrollo económico, social y humano, (…). (ONU, 2012, p. 1).

Así, cualquier actuación que se desarrolle desde la EA ha de atender a la diversidad con el objeto de favorecer la convivencia en el planeta a favor de la calidad de vida de todos los seres vivos. La diversidad hace referencia a la diversidad de ecosistemas, la biodiversidad, la diversidad social, la diversidad cultural, diversidad económica, etc. (Mckeown, Hopkins, Rizzi y Chrystallbridge, 2002). Diversidad que precisa de la buena convivencia entre los seres que estén relacionándose directa o indirectamente, que favorecerá en los educandos la comprensión y les impulse a promover la equidad, la justicia social, la paz, los procesos democráticos o la protección del ambiente. Concluyendo, la Educación para el Desarrollo Sostenible atiende a la diversidad biológica y a la cultural (Gil, Vilches, Toscano y Macías, 2006; Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006; Vega y Álvarez, 2005; Vilches y Gil, 2012).

En el caso del profesorado que se encuentran en los centros escolares son profesionales que así lo consideran. Y su labor docente no se ciñe al simple desarrollo curricular dentro del aula, siendo también, partícipes en diversos programas educativos que les permite continuar y complementar su actividad escolar. La diversidad la pueden desarrollar a través de la convivencia, la solidaridad, la educación en valores, la cultura, el respeto, la coeducación, etc. Conceptos que el Programa Ecoescuelas en las escuelas desarrolla al realizar diversas actividades con toda la comunidad escolar, e incluso con agentes externos al centro que participan debido a su experiencia en la temática.

La meta que se plantea en Ecoescuelas es desarrollar principalmente en el alumnado, competencias que les permita conocer e interactuar con el mundo físico, competencia social y ciudadana, así como para aprender a aprender a lo largo de la vida, de manera autónoma y con iniciativa personal. Para ello, el programa Ecoescuelas propone tres temáticas principales que son el agua, la energía y los residuos, y como secundarias otras no incluidas, como son la biodiversidad, el consumo responsable o el comercio justo. En el caso Andaluz, las temáticas generales son cuatro, al agregar a las tres anteriores la temática de "entorno físico y humano", en la cual se tratan los aspectos o problemas de las personas consigo misma o de éstas con otras personas. Sin embargo, cualquier situación de aprendizaje es una situación propicia de aprendizaje sobre la diversidad y se puede relacionar en todas las temáticas.

A continuación se expondrá un estudio que es parte de una investigación más amplia sobre el programa Ecoescuelas en la Comunidad Andaluza. El objetivo para la presente investigación es identificar cómo desarrollan la diversidad en sus centros escolares los coordinadores del programa Red Andaluza de Ecoescuelas.

Método

Se siguió un diseño de encuesta, cuyo instrumento utilizado para la recogida de información fue una entrevista estructurada constó de tres dimensiones: 1) temáticas que se abordan en el centro escolar con el programa Ecoescuelas, 2) actividades que se realizan en el centro con el programa Ecoescuelas, 3) participantes en el programa Ecoescuelas.

Se seleccionaron 16 centros escolares de los 127 que participaron en el programa Ecoescuelas durante el curso 2010/2011, en cuyo muestreo por cuotas se definieron los estratos de la población teniendo en cuenta las ocho provincias andaluzas y los tipos de centros educativos (las opciones fueron colegio e instituto). Debido a la importancia de la información que podían proporcionar, se sumaron tres centros educativos, más las dos Secretarías Educativas que dinamizan las Ecoescuelas andaluzas, obteniendo así un tamaño muestral de 21 centros educativos.

Se desplazó hasta los centros escolares distribuidos en Andalucía para realizar las entrevistas. Previamente, se informó de la investigación a la coordinadora de Ecoescuelas en la Junta de Andalucía. Antes de acudir al centro se solicitaba su participación a los coordinadores de los respectivos centros.

Se utilizó el programa Atlas.ti versión 7 para la realización del análisis de contenido de las entrevistas transcritas, que permitió realizar la categorización de la información a partir de un sistema de categorías emergentes.

Resultados

Los docentes que participan en el programa Ecoescuelas desarrollan la diversidad dentro de la EA a través de diversas actividades que se pueden organizar en las siguientes categorías emergentes, a las cuales se han llegado después de analizar los datos: diversidad cultural, el comercio justo, el mercadillo solidario, la diversidad biológica y geográfica, y la calidad ambiental (consultar *Ilustración 1*).

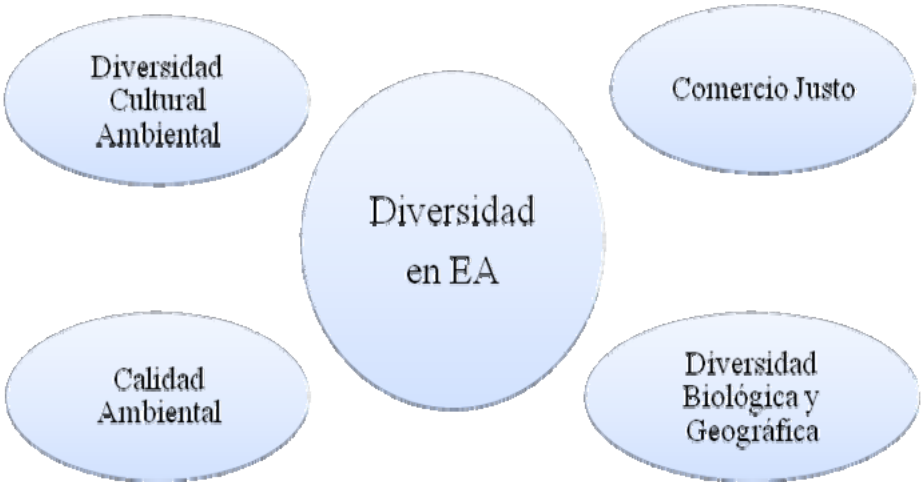


Ilustración 1. Diversidad en Ecoescuelas

Diversidad cultural ambiental

La diversidad cultural ambiental hace referencia al conjunto de conductas, saberes y creencias relacionados con el cuidado ambiental que comparte un grupo social. Con ella, se pretende que las personas conozcan y adquieran una serie de hábitos proambientales que determinen su estilo de vida, entendiendo que en función de las costumbres y hábitos que posean las personas, el desarrollo del planeta seguirá una vía u otra. Así, se puede aprender tanto de la cultura que tenían las sociedades predecesoras a la actual así como la contemporánea, escogiendo de cada una lo más adecuado para el cuidado ambiental. Al mismo tiempo, se puede entender la cultura como el aprendizaje de hábitos y conductas relacionadas con el cuidado del entorno y el conocimiento de la cultura desde el punto de vista artístico. Consultar Ilustración 2.

Es por ello, que se conocen y experimentan ciertas actividades propias de profesionales que impulsan la economía del lugar y que tienen un intenso impacto ambiental, Así, se informa y conciencia sobre los hábitos que tienen los profesionales durante la realización de actividades que repercuten negativamente en el entorno, como son la pesca y la importancia del cuidado del entorno marino, los agricultores y el impacto de los invernaderos, la agricultura ecológica, etc. O de la elaboración de productos siguiendo procedimientos antiguos, como es el caso de los jabones artesanales a partir de aceite usado, el vidrio, etc. Es cada vez más frecuente encontrar en los centros huertos ecológicos, puesto que facilitan al alumnado la comprensión de la importancia de los productos que posteriormente llegan al mercado y de este modo poder concienciar sobre su compra. Para ello, adaptan una zona del centro que puede ser cuidado por el profesorado, el alumnado, la familia, etc.

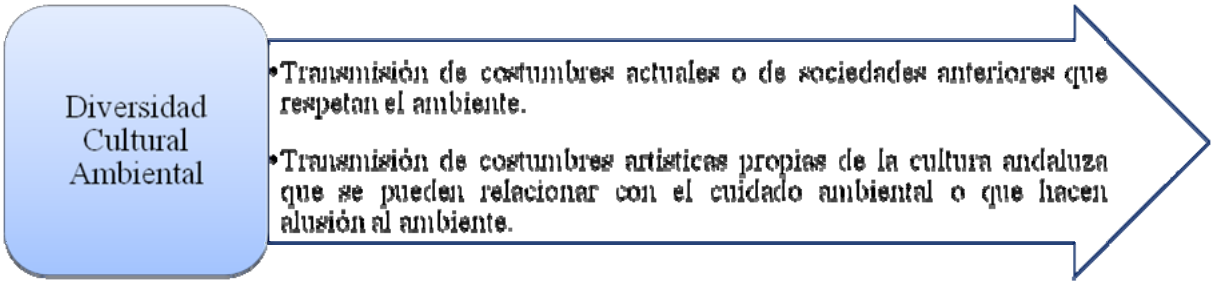


Ilustración 2. Diversidad Cultural Ambiental

De la misma manera, se pretende que la Comunidad educativa adquiera buenas prácticas ambientales de las que antiguamente se hacía uso. De esta manera, los docentes educan a consumir responsablemente los recursos de los que dispone el alumnado en el centro, donde la colaboración del personal no docente y la familia es esencial. Entre las buenas prácticas se encuentran, subir las persianas y no encender las luces cuando haya suficiente iluminación solar, reducir el número de bombillas en el aula hasta el que sea suficiente para iluminarlo (se quitan algunas, de modo que la distribución de la luz está correctamente distribuida), el uso de talegas o fiambreras para llevar el bocadillo o la fruta en lugar del papel de aluminio, reutilizar un mismo envase que contiene líquido, el uso de la bicicleta como medio de movilidad o compartir vehículo con otras familias al desplazarse al centro escolar, etc.

La cultura desde la perspectiva artística andaluza, lo que pretende es conocer obras que hacen de algún modo alusión al ambiente, como puede ser el flamenco. En otras

ocasiones se parte de festividades importantes tanto cultural como socialmente, para conocerlas a la vez que se aprende a adquirir buenas prácticas ambientales. Así, se participa en la Semana Cultural que todos los centros celebran anualmente, en la celebración de la Navidad, o incluso de Semana Santa.

En resumen, la concienciación de la diversidad cultural ambiental principalmente permite desarrollar el respeto hacia las personas y el entorno físico.

Comercio justo

Por medio del consumo responsable, el comercio justo desarrolla la solidaridad, en cuanto que permite concienciar e implicar a las personas sobre sus compras. Se preferirá elegir productos fabricados en países donde se respetan los derechos de los trabajadores y no se explotan con el fin de lograr el mayor beneficio de las ventas. Para ello, se les conciencia a adquirir algunos hábitos, como son, mirar la etiqueta en el momento de comprar o informarse de ciertos productos antes de comprarlos (cuya información se encuentra en los medios de comunicación). Consultar Ilustración 3.

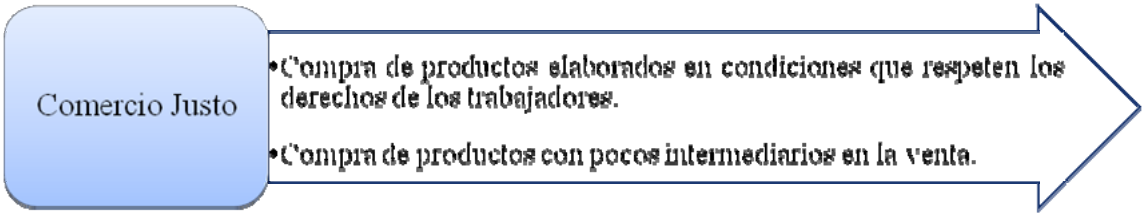


Ilustración 3. Comercio Justo

El comercio justo también se aborda desde la reducción de intermediarios que normalmente hay desde la venta de la materia prima, hasta la venta del producto final cuando se oferta a los consumidores. Se favorece la compra en establecimientos de pequeños comercios o de establecimientos en los cuales han vendido directamente sus productos los trabajadores. En otras ocasiones, se prolifera el emprendimiento, donde una actividad ambiental provee al alumnado de un beneficio económico, del cual puede hacer uso para donarlo a causas sociales, por ejemplo. Incluso, el comercio justo se encuentra inmerso en los mercadillos solidarios, al realizar el alumnado la venta directa de productos que pueden ser reutilizados (productos que se traten de las casas ya no se hacen uso de ellas).

Concluyendo, el comercio justo desarrolla principalmente el respeto al entorno humano.

Diversidad biológica y geológica

Actualmente existe una elevada cantidad de especies no autóctonas que precisan de un cuidado especial, debido a que proceden de unas condiciones ambientales diferentes a la de origen, o en caso de encontrarse adecuadamente adaptada, puede ocurrir que favorezca el peligro de la diversidad autóctona. Es por ello, que se aborda la diversidad biológica propia de la zona (flora y fauna) para familiarizarse con ellas, y apreciarlas con el objetivo de protegerlas, como puede ser la tortuga mora, la gallina autóctona andaluza, el camaleón, alcornoques, pinos, etc. (Consultar Ilustración *4*).

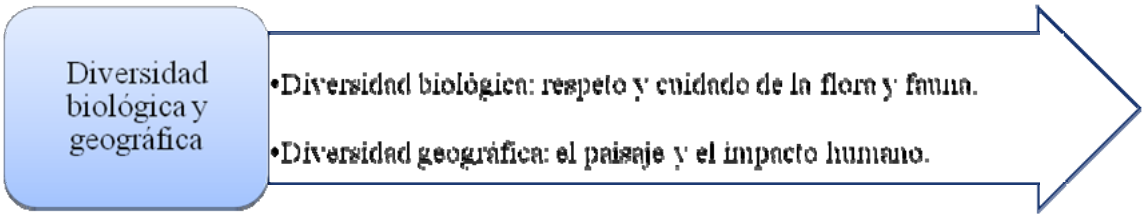


Ilustración 4. Diversidad biológica y geográfica

No obstante, lo relevante es la convivencia con dichos seres vivos y a los cuales se debe respetar. Hay centros que llevan mascotas o plantas en macetas a su aula para que los niños se hagan responsables de ellos. Hay centros que utilizan zonas comunes para llevar especies, como pueden ser los huertos ecológicos, las granjas o los jardines didácticos que suelen ser plantas autóctonas que precisan de pocos recursos para su crecimiento, y que en el caso de los jardines, presentan una leyenda con sus características. En este último caso, participan no sólo el alumnado, también los conserjes, padres, abuelos, etc. Finalmente, hay iniciativas dirigidas a la reforestación de entornos cercanos a los centros escolares.

En el caso de la diversidad geográfica, se aprende a valorar el entorno y sus accidentes geográficos naturales. El objetivo es concienciar sobre las modificaciones que el ser humano ejerce sobre el paisaje, pudiendo evitar catástrofes o los cambios de relieve pronunciados. Por ejemplo, las construcciones arquitectónicas en zonas muy próximas a la zona donde transita el curso natural del agua (como son los ríos o las albuferas) y/o que repercute en un desequilibrio del ecosistema autóctono (con la consecuente disminución de biodiversidad). La adaptación que en ocasiones realiza el ser humano para su mejora de calidad, va en detrimento del mismo a largo plazo. Así, la modificación extensa de relieves para la construcción de invernaderos, conlleva unas consecuencias que repercutirá posiblemente en generaciones venideras, mientras las actuales se benefician de las ganancias económicas.

Calidad ambiental

En el caso de Andalucía, la calidad ambiental se desarrolla realizando en el centro dos tipos de mejoras que aumentan la calidad ambiental en el centro, y por tanto, la convivencia entre las personas y estas con su entorno, siempre complementado con la concienciación y los valores. Las mejoras se realizan sobre la infraestructura del centro y las relaciones intra e interpersonales. Siguiendo las temáticas propuestas por el programa Ecoescuelas, las mejoras en la infraestructura se tratan principalmente en “agua”, “energía”, “residuos” y “entorno físico”, y las mejoras en las relaciones intra e interpersonales en el “entorno humano”. Consultar Ilustración 5.

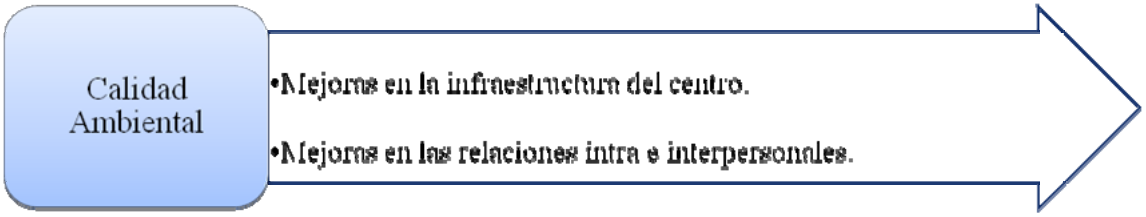


Ilustración 5. Calidad ambiental

Entre las mejoras de infraestructura del centro se encuentran cuartos de baño que están decorados con diversos colores para que no se asocie al género y aludiendo a motivos naturales (por ejemplo, el servicio de las chicas está adornado con un campo verde). También el acondicionamiento de zonas comunes con alusión a motivos naturales o de respeto a lo/s demás, permiten sumergirse a la comunidad escolar en la naturaleza, al colocar plantas, mensajes de buenas conductas, murales decorativos sobre la convivencia, etc. Adaptación de zonas comunes que permiten desarrollar hábitos ambientales, como son los aparcamientos de bicicletas, un huerto ecológico, o los itinerarios botánicos y geológicos autóctonos.

Las mejoras en las relaciones intra e interpersonales (actitudes de respeto), se centran en las relaciones que se producen entre las personas. Entre ellas, se encuentra la reducción de ruidos en el centro, la mejora de los hábitos alimenticios (por ejemplo, seguir la dieta mediterránea o aumentar el consumo de frutas y verduras), así como la prevención o disminución del consumo de tabaco.

Discusión

La diversidad en EA es un concepto más amplio de lo que en un principio las personas pueden tener, puesto que la diversidad hace referencia a la variedad de relaciones que surgen en cualquier situación. Sin embargo, no toda relación se trata dentro de la EA. Es por ello, los centros que participan en el programa Ecoescuelas, abordan durante su labor educativa una serie de actividades que tienen relación con la diversidad cultural ambiental, la diversidad biológica y geográfica, el comercio justo y la calidad ambiental.

Así, el comercio justo engloba todo aquello que promueva el desarrollo sostenible en países donde los derechos y la igualdad de calidad de vida de los trabajadores son precarios. Se pretende favorecer un nuevo orden económico más justo y solidario. Concienciar sobre el desarrollo humano sostenible para mejorar las condiciones de países que se encuentran en desarrollo. Un instrumento que sirve de guía en la actualidad es el conocido Índice de Desarrollo Humano, cuyo informe encargado por la UNESCO para el 2013, indica que entre las áreas sobre las que se debe enfocar el desarrollo es en la mejora de la igualdad. Y uno de los aspectos que indica que hay que superar son las amenazas ambientales (Malik, 2013), que si bien algunas no dependen del ser humano, otras se pueden evitar al construir en zonas no recomendables para ello. De ahí la relevancia del conocimiento de la diversidad geográfica, cuyos impactos de la actividad humana puede evitar catástrofes.

Todo ello, buscando una mejora de calidad ambiental por medio de la participación activa, ya sea mejoran las infraestructuras del centro escolar o las relaciones inter e intrapersonales. Sin embargo, no sólo se ha de abordar el entorno humano y el físico, también el entorno biológico, cuya diversidad ha variado a causa de las acciones del ser humano que ha introducido nuevas especies y se ha despreocupado por la conservación de especies autóctonas que se desarrollan con mayor facilidad en el contexto andaluz. Siempre bajo el enfoque de respetar las relaciones con los animales y las plantas.

Finalmente, las costumbres desaparecidas que favorecen el cuidado del ambiente se han de recuperar y fomentar las actuales, las cuales se complementan con la cultura andaluza desde su perspectiva más artística o social, como es el flamenco. Cultura que mantiene tradiciones a favor del ambiente, y que son útiles como recursos educativos ambientales.

No obstante, todavía se debe clasificar y aclarar el concepto de diversidad en EA, tanto en relación al entorno humano como a los otros entornos.

Referencias

Gil, D., Vilches, A., Toscano, J.C. y Macías, O. (2006). Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014): un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta. *Revista iberoamericana de educación, 40*, 125-178.

Gutiérrez, J., Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el Desarrollo Sostenible: evaluación de retos y oportunidades del Decenio 2005-2014. *Revista iberoamericana de educación, 40*, 25-69.

Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Forum de sostenibilidad, 1*, 29-37.

Mckeown, R., Hopkins, C., Rizzi, R. y Chrystallbridge, M. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Tennessee: Universidad de Tennessee.

Naciones Unidas (ONU). (2012). *Documento final de la Conferencia. El futuro que queremos. A/CONF.216/L.1*.

Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195-217.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1977a). *Informe final ED-76/WS/95. Seminario Internacional de Educación Ambiental. Belgrado, Yugoslavia, 13-22 de octubre de 1975*. París, Francia: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1977b). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Organizada por la UNESCO con la cooperación de PNUMA. Tbilisi, 14-26 de octubre de 1977. Programa Internacional de Educación Ambiental. ED-77/CONF. 203/COL.6*. París, Francia: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la UNESCO con la cooperación del PNUMA. Tbilisi (URSS). 14-26 de octubre de 1977. Informe final*. París, Francia: Autor.

Malik, K. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Vega, P. y Álvarez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 4 (1)*, 1-15.

Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16 (2)*, 25-43.

CONOCIMIENTOS Y OPINIONES EN TORNO A LAS AGENCIAS DE COLOCACIÓN EN ESPAÑA

Luis Miguel Almagro Gavira, Universidad de Sevilla

Resumen

Dados los recientes cambios introducidos en los servicios de empleo de nuestro país, que han llevado a regularizar la colaboración entre los Servicios Públicos de Empleo y las denominadas Agencias Privadas de Colocación, este estudio pretende indagar en las opiniones, conocimientos y actitudes existentes en torno a dichas agencias. Así, se ha realizado un estudio descriptivo tipo encuesta (n=115) a fin de identificar qué se sabe y opina respecto a las Agencias de Colocación con ánimo de lucro. Tras la aplicación de un cuestionario construido ad hoc, a una muestra de 115 sujetos desempleados y empleados, se ha encontrado que existe la creencia generalizada de que los Servicios Públicos de Empleo en España no funcionan. Sin embargo, los encuestados opinan que las Agencias de Colocación con ánimo de lucro son más ágiles a la hora de facilitar un puesto de trabajo. A modo de conclusión, destacamos que, entre las personas en desempleo y en particular en el colectivo de mujeres, se empieza a ser consciente de que la orientación profesional es muy necesaria incluso cuando se tiene un empleo, como medio para prevenir y aprender a actuar sobre los efectos negativos que pueden causar en las personas las posibles transiciones laborales.

Descriptores: *Orientación profesional, Servicios públicos de empleo, Agencias de colocación, Situación laboral, Desempleo.*

Abstract

Spain is making reforms in the employment services as a way to deal with the unemployment problem that the country is suffering. As a result, new ways of collaboration between Public Employment Services and Private Outplacement Agencies have been established. This study aims to explore people's views, knowledge and attitudes about these agencies. Thus, a survey (n=115) has been carried out to identify what it is known and believed about private outplacement in Spain. After applying a questionnaire to 115 unemployed and employed people, the study found that there is a general assumption among participants regarding the uselessness of the Public Employment Services. However, the survey respondents believe that private outplacement agencies are more agile for job searching. Results also show that unemployed people in general, and particularly women, are increasingly aware that professional or career guidance is needed, even for employed people, as a way to prevent and learn how to tackle the negative effects that work transitions might have in people's lives.

Keywords: *Career counseling, Career guidance, Public employment services, Outplacement agencies, Employment status.*

Introducción

La destrucción de empleo que en los últimos años está experimentando nuestro país está generando una clara alarma social, convirtiéndose en la primera preocupación de los españoles muy por delante de otros aspectos (Calvo y Rodríguez-Piñero, 2011). Más allá de las consecuencias económicas de esta situación, el trabajo está relacionado con el bienestar y el desempleo con el malestar, pues no trabajar también perjudica a las personas en el plano psicosocial (Pérez, 1996). Así, según algunos estudios, quienes se encuentran empleados hoy día experimentan una enorme satisfacción por el mero hecho de trabajar (Blanch, Espuny, Galán y Martín, 2003), mientras que las personas paradas están menos satisfechas, tanto desde la perspectiva general, como con su situación actual y con su trayectoria profesional (Padilla-Carmona, 2001b). Por tanto, el desempleo es un problema socioeconómico que afecta tanto a las posibilidades de supervivencia y dignidad humana de cada ciudadano de forma individual, como a la cohesión social, por sus dimensiones éticas, culturales, así como por sus repercusiones en los flujos migratorios (Osuna, Vélez y Arcos, 2007). Es decir, el desempleo afecta de manera holística a la ciudadanía.

En cuanto al trabajo, es comúnmente conocido que al contrario que hace unas décadas cuando era posible y habitual desempeñar la misma ocupación durante toda la vida, en la actualidad, las personas se ven obligadas a cambiar de empleo de forma frecuente (Padilla-Carmona, 2001b). Es decir, la idea de un trabajo para toda la vida está obsoleta. Por tanto, se comprende que con independencia del deseo habitual de la mayoría de las personas en la adultez de estabilizar su situación laboral, la realidad es que es necesario acostumbrarse a pasar periódicamente por distintas situaciones en el empleo.

Ante el panorama de destrucción de empleo, del forzoso paso de los trabajadores y trabajadoras por diferentes situaciones laborales y de las consecuencias que todo ello conlleva, se hace evidente la necesidad de que las políticas públicas pongan en marcha mecanismos que ayuden a paliar el problema. En esta línea, las nuevas y sucesivas modificaciones legislativas pretenden situar a los servicios de empleo entre los mejores intermediarios laborales, respondiendo mejor a las empresas ante sus demandas de trabajo y aumentando la eficacia de las políticas de empleo en la mejora de la empleabilidad y las posibilidades de inserción de las personas sin trabajo (RDL 3/2011 de 14/11, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos del Sector Público). Hasta ahora se han encargado de tales funciones los Servicios Públicos de Empleo (en adelante, SPE), siendo conocido el escaso impacto de los mismos en cuanto a la intermediación laboral, como se reconoce en el preámbulo de la última reforma laboral: "los SPE se han mostrado insuficientes en la gestión de la colocación, con unas tasas de penetración muy escasas dentro del total de colocaciones" (Preámbulo II Ley 3/2012 de 6/7, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral). Esto ha llevado al cuestionamiento de su utilidad además de a constantes reformas del sistema de intermediación laboral, y ha acabado justificando la introducción de las Agencias de Colocación con ánimo de lucro (en adelante, ACL) como agentes de intermediación laboral en nuestro país.

Consideramos oportuno plantear si estas agencias pueden desempeñar un papel relevante en la mejora de la inserción laboral como concepto más amplio que el de la intermediación. Por su reciente aparición en España, no existen estudios que aporten luz sobre tal cuestión. Creemos que especialmente interesa conocer cómo las percibe la ciudadanía, es decir, qué conocimientos y opiniones sobre ellas y sobre las posibles aportaciones que puedan

hacer en cuanto a la mejora de la inserción laboral, que realizan los SPE, tienen los potenciales usuarios de estas agencias.

Antecedentes

La actual regulación en cuestiones de colocación y empleo en España (Ley de Empleo de 2003) viene precedida por una trayectoria que comienzan en 1917 con la creación de la oficina central de colocación[15]. En el recorrido hasta llegar a la actual situación cabría destacar las Leyes de Colocación Obrera de 1931, la creación en 1978 del INEM[16], la Ley Básica de Empleo y el Estatuto de los Trabajadores, ambas de 1980 y la Ley 10/1994 de 19 de mayo de Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación, que legalizó las agencias privadas de colocación sin fines lucrativos y reconoció a las ETT[17], rompiendo el monopolio público estatal en materia de intermediación desempeñado por el INEM. Dando todo ello lugar a la actual LE de 2003, y a sus continuas modificaciones para la reforma del mercado de trabajo, tales como la Ley 35/2010 de 17-09 y la Ley 3/2012 de 06-07 que han introducido, entre otras novedades, a las ACL como agentes de intermediación laboral en nuestro país.

El concepto de colocación. Hecho vs. proceso

Cuando se dice que los SPE realizan pocas colocaciones en comparación con otros intermediarios laborales (Pérez de los Cobos, 2010), entendemos que se hace referencia al hecho de conseguir un contrato entre un demandante y un oferente de empleo. Sin embargo, la actuación de los SPE no se agota con la simple casación entre ofertas y demandas de empleo, la cual quedaría encuadrada en la estricta intermediación laboral (Monereo et al., 2011), sino que incluye además otras acciones dirigidas a hacer posible la inserción de los trabajadores en el mercado de trabajo, tales como la orientación profesional, los programas de inserción laboral, el asesoramiento prestado a empresas, el fomento del autoempleo, etc. Es cierto que todas estas acciones tienen como fin del procedimiento instalar a los individuos en una situación de empleo. Sin embargo, dicho hecho no define a la colocación para todos los autores consultados, existiendo algunos que la interpretan como proceso (Salas, 2010) y consideran que la acción de terciar el acuerdo entre demandantes y oferentes de empleo es estrictamente una intermediación. Otros autores, como Sobrino (2011), van más allá y excluyen a la intermediación del proceso de colocación, manifestando que el segundo no tiene por qué vincular a una oferta y una demanda de empleo, sino que debe centrarse en la persona y en su desarrollo.

De acuerdo con Sobrino (2011), opinamos que la colocación otorga más importancia al trabajador que la intermediación. Muestra de ello es que la primera engloba al autoempleo, donde claramente queda ausente el servicio a la demanda de trabajo. En cambio, la intermediación por lo general satisface las necesidades tanto de demandantes como de oferentes de empleo. Sin embargo, no por ello excluimos a la *estricta intermediación* de las acciones que componen a la colocación. Entendemos que la colocación del trabajador supone una visión más amplia que la de intermediación, debiendo ser esta última parte del proceso de colocación cuando sea necesario. Por ello, nos parece un error afirmar que los SPE realizan más o menos colocaciones refiriéndose al número de personas que consigue empleo a través del contacto que los mismos proporcionan con demandantes de trabajo.

[15] Decreto 25 de mayo de 1917, por el que se crea la Oficina de Colocación.
[16] Instituto Nacional de Empleo.
[17] Empresas de Trabajo Temporal.

Las transiciones en el empleo

Las personas a lo largo de su vida pasan por distintas etapas o estados. Al traslado desde cada etapa a la siguiente o, según la RAE[18], al estado intermedio entre uno más antiguo y otro al que se llega en un cambio, se le denomina *transición*. Según Schlossberg (2004), adaptarse a las transiciones importantes requiere tiempo, a veces incluso varios años, pues "ante una nueva situación, la persona tiene que poner en marcha mecanismos que le permitan afrontar *digerir* los cambios que está atravesando" (Padilla-Carmona, 1999:47), y esto no ocurre de forma espontánea.

Con un porcentaje del 26,2% de desempleados en España (Eurostat)[19], es inevitable que muchas personas adultas estén pasando por transiciones en el empleo, pues la situación en la que las personas pueden encontrarse en los mercados de trabajo actuales no se parece al clásico binomio ocupación-desempleo (Pérez, 2009), sino que existe un escenario de múltiples transiciones laborales que pueden suponer problemas a las personas (Dores y Abrantes, 2005). Las transiciones generalmente pueden ser de dos tipos (Padilla-Carmona, 2001a): transiciones esperadas que la persona prevé y se prepara para afrontar, actuando normalmente de forma proactiva, y transiciones inesperadas para las que se actúa reactivamente. Coromina e Isus (1998) afirman que la pérdida del puesto de trabajo suele afrontarse como una transición inesperada. Muchos trabajadores experimentan la pérdida involuntaria del empleo como dolorosos ajustes vitales (Padilla-Carmona, 1999); el cambio les comporta estrés (Corominas e Isus, 1998), tensiones, ansiedad, miedo por la incertidumbre o por lo novedoso, y descenso del sentido de la autoeficacia (Serreri, 2006), siendo los aspectos subjetivos de autoestima, inseguridad, frustración, etc., los más afectados (Pérez y Rivera, 2009).

Pese a los efectos negativos del desempleo, algunos autores (Eby, 1995; Latack y Dozier, 1986; London, 1997) consideran la pérdida del puesto de trabajo una oportunidad para el crecimiento, que promueve una renovación de las metas personales y profesionales y conduce al desarrollo de nuevas competencias. En nuestra opinión, de la vivencia de eventos negativos, sin duda se aprende. Sin embargo, no podemos pensar que, en todas las personas, la situación de desempleo, por sí misma, va a tener un efecto positivo. Más bien lo tendrá si ponemos ante ellas los medios adecuados. Y, evidentemente, entre estos medios, está la orientación profesional.

Necesidades de orientación profesional en los procesos transicionales de empleo

Hernández y Ruiz (2002) estudian las necesidades de las personas en desempleo que acuden a los SPE en España y afirman que sería un error generalizar sobre las mismas, puesto que existe una amplia gama de perfiles de desempleados con distintas expectativas e intereses de cara al empleo y, por tanto, con necesidades diferentes. Pese a ello, el objetivo común de quienes han perdido un trabajo ha de ser emplearse y, teniendo en cuenta que las demandas del mercado evolucionan, muchos trabajadores habrán de hacerse nuevamente empleables. Sin duda, este objetivo pasa por un aprendizaje a lo largo de la vida, que ponga en primer plano a la "empleabilidad" y no al empleo (Enriques, 2007).

[18]Real Academia Espanyola.
[19] Tasa para enero 2013, consultado en marzo 2013.

McGreevy (2010) tras realizar un estudio sobre la adaptación de las personas en el trabajo, explica que la flexibilidad de los individuos, medida en cuanto a la capacidad de transferir conocimientos y experiencias adquiridos en profesiones anteriores a los nuevos puestos de trabajo de forma ágil, determina en parte la rapidez con la que los mismos encontrarán un nuevo empleo. Así, entendemos que la transferibilidad de conocimientos es un factor clave, a fomentar y enseñar a las personas adultas que precisan reformular sus carreras profesionales. También la orientación profesional está necesitada, principalmente en dos sentidos: en primer lugar, es imprescindible una atención personalizada que responda a lo "individual" en el desarrollo y gestión de carreras profesionales (Enriques, 2007) y, en segundo lugar, se hace necesario clarificar a los usuarios qué pueden esperar de los servicios de orientación profesional y de cómo será el proceso (Lim y Patton 2006).

Objetivos

El objeto principal de este estudio será aproximarnos a conocer los conocimientos y opiniones que las personas adultas en edad de trabajar tienen sobre las ACL, y explorar si existen diferencias en el resultado obtenido, en función de variables como la situación laboral y el sexo. Se pretende generar información que nos permita: saber si las personas conocen la existencia de las ACL, sus funciones y el desarrollo de sus actividades; conocer si las ACL generan confianza en comparación con los SPE y por qué; conocer si las personas estarían dispuestas a participar en procesos de orientación profesional de ambas entidades y por qué; identificar las expectativas que las personas tienen sobre los SPE y las ACL; conocer su pensamiento sobre la utilidad que estas agencias pueden tener en los procesos de reestructuración empresarial; conocer cómo se valoraría que las empresas ofreciesen servicios de orientación profesional a sus trabajadores en momentos de inseguridad laboral; conocer si estarían dispuestos a participar en la financiación de servicios de orientación profesional si no fueran gratuitos; y conocer en qué grado se consideran necesarios determinados servicios de orientación para el empleo.

Método

El presente trabajo se trata de un estudio descriptivo tipo encuesta, en el que se han recabado las opiniones y conocimientos respecto a las agencias de colocación utilizando para ello un cuestionario elaborado *ad-hoc*.

Muestra

Realizamos un muestreo por cuotas (Gil, Rodríguez y García, 1995). Definimos tres perfiles de personas para componer la muestra: personas en desempleo, trabajadoras con inseguridad o inestabilidad en el empleo, y empleadas que sintieran seguridad en el trabajo. Se decidió utilizar cuotas iguales en tamaño. Por tanto, nuestro muestreo ha sido no probabilístico y, en consecuencia, no nos permite hacer generalizaciones a la población. Sin embargo, sí podremos hacer un estudio comparado de las respuestas que cada uno de los tres perfiles señalados hace, aportando así una primera exploración de nuestro objeto de estudio.

Se estimó aplicar los cuestionarios a un mínimo de 99 sujetos. Conscientes de que los porcentajes de devolución suelen ser bajos, para intentar garantizarnos las cuotas establecidas hicimos una previsión de la recogida de datos siguiendo los consejos de Buendía, Colás y Hernández (2003). Así invitamos a participar a más individuos de lo que esperábamos fuese la muestra real, facilitándose el cuestionario a 150 sujetos de la población para obtener una

muestra real de unas 99 personas (tres cuotas: 33 + 33 + 33). La muestra participante finalmente ascendió a 107 sujetos, cuya distribución en las cuotas aparece reflejada en la Tabla 1.

Tabla 1
Número de sujetos conseguidos en la muestra para cada perfil objeto del estudio

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
Empleados con seguridad en el empleo	37	34.5%
Empleados con inseguridad en el empleo	36	33.7%
Desempleados	34	31,8%

Instrumento

Para la recogida de datos se creó el cuestionario *Conocimientos y Opiniones sobre las Agencias de Colocación*, en cuya validación facial participaron un conjunto de siete expertos en los ámbitos de orientación profesional y diseño de instrumentos. Dicha herramienta está compuesta por una tabla inicial de preguntas sociodemográficas seguida de 37 ítems específicos sobre la información que deseábamos obtener de acuerdo con los objetivos de la investigación, de los cuales la mayoría son preguntas cerradas de valoración con escalas Likert, graduadas numéricamente con 4 puntos (donde 3 es mucho, 2 lo preciso, 1 poco y 0 nada). Otras preguntas son dicotómicas con dos opciones opuestas o abiertas, en las que preguntamos fundamentalmente el motivo de alguna respuesta anterior, dejando al encuestado responder con sus propias palabras y expresiones. Para finalizar, el ítem 37 se propuso como ítem abierto en el que pudiesen manifestar cualquier opinión adicional no reflejada en el resto de cuestiones.

Procedimiento

El análisis es de tipo estadístico, utilizándose estadísticos descriptivos, concretamente medias, desviaciones típicas y porcentajes. Para la realización de contrastes entre los grupos se aplicó, en primer lugar, la prueba de Kolmogorov-Smirnov a fin de conocer si la distribución de las variables se ajustaba al modelo normal. Dado que los resultados de esta prueba no mostraban normalidad de las distribuciones, para identificar diferencias en cuanto a la situación laboral de los participantes se realizó, en primer lugar, la prueba Kruskal-Wallis (KW – ST) para los tres grupos mostrados en la Tabla 1, y posteriormente se realizó el contraste Mann-Whitney (MW – ST) para grupos de empleados y desempleados. En tercer lugar, para identificar diferencias dependiendo del sexo, se realizó nuevamente el contraste Mann-Whitney (MW – SX), estableciéndose para todos los contrastes un nivel de confianza del 95%.

Los datos obtenidos en las preguntas abiertas fueron analizados siguiendo las pautas ofrecidas por Rodríguez, Gil y García (1996). Así, una vez recopilados, se redujeron para una mejor disposición y transformación de estos en resultados y conclusiones, con la ayuda de dos analistas para el acuerdo en la categorización de respuestas y codificaciones. De este modo, pudimos combinar los resultados de las respuestas formalizadas en los ítems cuantitativos del cuestionario con lo expresado abiertamente por los individuos en las preguntas abiertas.

Resultados

Características sociodemográficas de la muestra

Para la variable *sexo* el porcentajes de hombres que compone la muestra es del 40,6% y el de mujeres del 59,6 %. La distribución de la muestra en función de la variable *edad* está dividida en tres intervalos: de "18 a 30 años" con un 23% de la muestra, de "31 a 45 años" con el 54% y de "46 a 67 años" con el 30%. Para conocer el nivel de formación de los sujetos, creamos la variable *Máximo nivel formativo reglado* dividiéndola en diez niveles comprendidos entre "1= sin estudios reglados" y "10 = estudios de tercer ciclo", como se muestra en la Tabla 2, donde pueden observarse algunas peculiaridades de la muestra que la distancian de la población real, como por ejemplo que no existen personas sin estudios reglados y que el mayor porcentaje de la muestra en cuanto al máximo nivel formativo se encuentra con un 21,5% en los estudios de Diplomatura, seguido de los de Licenciatura o Grado.

Tabla 2
Variable *máximo nivel formativo de los participantes*

Niveles	Porcentaje
1. Sin estudios reglados	0,00 %
2. Enseñanza Obligatoria (EGB – ESO)	13,1 %
3. Bachillerato – BUP – COU	15,0 %
4. Ciclo Formativo de Grado Medio	9,30 %
5. Ciclo Formativo de Grado Superior	6,50 %
6. Diplomatura	21,5 %
7. Licenciatura o Grado	18,7 %
8. Especialista – Experto Universitario	4,70 %
9. Máster Universitario	8,40 %
10. Tercer Ciclo	2,80 %

En cuanto a la *situación laboral*, la muestra está compuesta por un 31,8% de desempleados, y un 64,5% por "trabajadores por cuenta ajena" compuesta esta segunda modalidad por un 37,4% por trabajadores por cuenta ajena propiamente dichos, un 21,5% de funcionarios y un 5,6% de trabajadores que se consideran en situación precaria

La variable *antigüedad en la última o actual empresa* se dividió en los ocho intervalos comprendidos entre "menos de 1 año" y "30 o más de 30 años cotizados". En la Figura 1 podemos comprobar cómo en cuanto a la antigüedad el porcentaje mayor se encuentra en el intervalo "6 ó más de 6 y menos de 10" con un 18%, seguido del intervalo "1 ó más de 1 y menos de 3 años" con un 16% de la muestra.

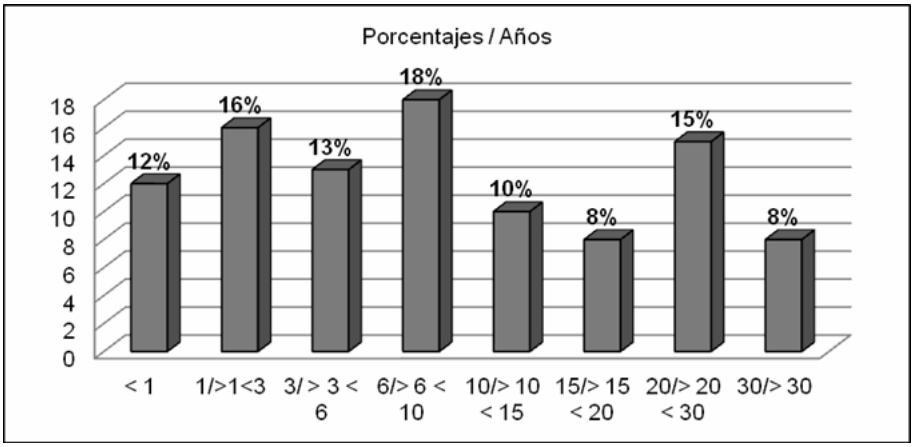


Figura 1. Variable antigüedad en la última o actual empresa

Con objeto de conocer más a la muestra en cuanto a su antigüedad en la última o actual empresa en la que trabajó o trabaja, estudiamos los porcentajes diferenciando entre empleados y desempleados, y comprobamos, que existen notables diferencias entre sus antigüedades en las empresas. Así un 46,4% de los desempleados tenían en su anterior trabajo una antigüedad menor a 3 años, mientras que solo el 17,6% de los empleados tenían esa misma antigüedad. En lo referente a la variable *inseguridad laboral*, se ha mostrado en las cuotas establecidas que el 33, 7% de la muestra reconoce sentir inseguridad en el empleo y el 34,5% lo contrario. Sin embargo, si contemplamos al total de la muestra incluyendo a los desempleados como sujetos con inestabilidad en el empleo (Figura 2), la distribución de esta variable asciende a un 65,5% de sujetos con inestabilidad o inseguridad laboral frente al 34,5% que afirma tener estabilidad en el mismo.

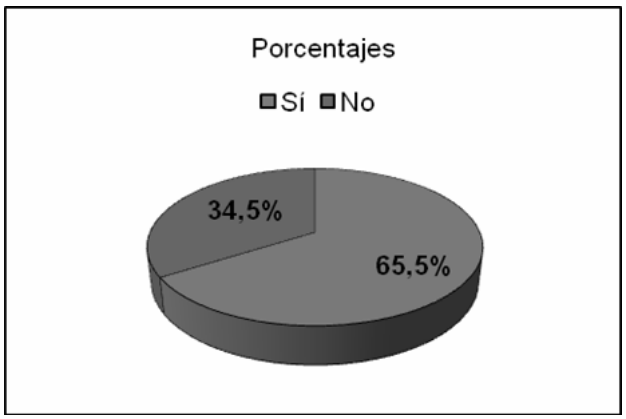


Figura 2. Variable inseguridad laboral

Conocimientos, opiniones y expectativas ante las ACL

En este apartado presentamos los resultados obtenidos de las cinco variables experimentales de este estudio. En la Tabla 3 desglosamos los ítems que componen a cada variable, mostramos sus medias aritméticas, desviaciones típicas (σ) y los porcentajes mayoritarios de respuesta, y señalamos si en los mismos se han encontrado diferencias significativas que dependan de la situación laboral (ST) o del sexo (SX), indicando la prueba en la que se ha encontrado dicha diferencia y su grado de significación.

Tabla 3
Ítems que componen cada variable

Variable *conocimiento sobre las AC*					
Ítems en la variable	Media	σ	Porcentaje más alto	Diferencias significativas	Contraste / grado de significación
7. ¿Qué nivel de conocimiento tiene sobre qué es una Agencia de Colocación	1.67	0.929	37,4% LO PRECISO	ST/SX	MW-ST/0.036 MW-SX/0.012
8. ¿Conoce las diferencias entre una Agencia de Colocación y una ETT?	1.39	1.131	29% NADA	ST	KW-ST/0.016 MW-ST/0.004
9. ¿Sabe cuáles son las funciones y/o actividades a las que se dedican las Agencias de Colocación?	1.56	1.024	33% INSUFICIENTE	ST	KW-ST/0.010 MW-ST/0.002
Variable *expectativas ante los servicios de orientación*					
Ítems en la variable	Media	σ	Porcentaje más alto	Diferencias significativas	Contraste / grado de significación
10. ¿Confiaría en los Servicios Públicos de Empleo (SPE) para encontrar trabajo o mejorar su situación laboral?	1.04	0.922	35% INSUFICIENTE LO PRECISO	NO	
11. ¿Cree que una ACL podría ofrecerle las mismas prestaciones que los SPE?	1.62	1.052	35.1% LO PRECISO	NO	
12. ¿Las actuaciones de una ACL son más efectivas que las de los SPE?	1.67	1.009	31.3% LO PRECISO	ST/SX	KW-ST/0.034 MW-ST/0.012 MW-SX/0.002
13. ¿Participaría en un programa de inserción personalizada, donde desde el SPE un especialista le acompañara durante todo el proceso?	2.50	1.004	54.8% SÍ, MUCHO	NO	
14. ¿Participaría en un programa de inserción personalizada, donde desde una ACL un especialista le acompañara durante todo el proceso?	2.56	0.992	53.6% SÍ, MUCHO	SX	MW-SX/0.034
15. *¿Qué expectativa tendría o tiene usted en cuanto al resultado a la hora de encontrar empleo a través del SPE?	*	*	74.7% NEGATIVAS	*	
16. ¿Mejorarían sus expectativas en cuanto al resultado a la hora de encontrar empleo si la gestión la hiciese una ACL?	1.51	0.970	38% LO PRECISO	ST/SX	KW-ST/0.007 MW-ST/0.001 MW-SX/0.007
17. **A) Si tuviese que elegir entre el SPE o una ACL para que le ayuden en su situación de empleo / desempleo¿Qué opción elegiría?	**	**	71,25% ACL	**	

17 *B) ¿Por qué?	*	*	28.9% COMPROMISO DE ORIENTA-DORES	*	
18. ¿Cree que las ACL serían útiles para las personas despedidas en un proceso de reestructuración empresarial o ERE?	1.79	0.937	41.8% LO PRECISO	SX	MW-SX/0.019
19. ¿Cree que las ACL tendrían utilidad para las personas que conservan su empleo en la empresa tras procesos de reestructuración donde han sido despedidos otros compañeros?	1.52	0.980	39.8% LO PRECISO	ST/SX	KW-ST/0.021 MW-ST/0.041 MW-SX/0.007
20. ¿Cree que las ACL serían útiles para las empresas en procesos de reestructuración empresarial o ERE?	1.78	0.963	34.9% LO PRECISO	ST/SX	KW-ST/0.040 MW-ST/0.033 MW-SX/0.008
21. ¿Cree que los programas de ACL puede ser útiles para estar preparado y saber cómo afrontar situaciones de desempleo?	1.82	1.008	36.6% LO PRECISO	NO	

Variable*actitud que tendría ante la orientación profesional si se encontrase en un proceso de restructuración empresarial*

Ítems en la variable	Media	σ	Porcentaje más alto	Diferencias significativas	Contraste / grado de significación
22. Valoraría que mi empresa me ofreciese los servicios de una ACL	2.15	0.967	46.9% SÍ, MUCHO	SEX	MW-SX/0.015
23. Participaría en los programas que mi empresa a través de una ACL pusiese a mi alcance.	2.39	0.885	58.6% SÍ, MUCHO	NO	
24.**Si su empresa le ofreciese cobrar menos indemnización por despido a cambio de cofinanciar un buen servicio de colocación ¿Aceptaría?	**	**	62.28% NO, NADA	ST	MW-ST/0.038
25.**Si los servicios de colocación que su empresa contratase para usted tuviesen una duración reducida y pasado ese tiempo no hubiese encontrado trabajo ¿Seguiría con el programa costeándoselo personalmente?	**	**	85.5% NO, NADA	**	

Variable *opinión sobre necesidades de orientación de las personas en desempleo o en tránsito hacia él.*

Ítems en la variable	Media	σ	Porcentaje más alto	Diferencias significativas	Contraste / grado de significación
26. Es necesario recibir apoyo psico-pedagógico para afrontar la situación	2.08	0.992	40.4% SÍ, MUCHO	NO	
27. Es necesario recibir orientación para clarificar cuáles son los objetivos personales en	2.56	0.750	68% SÍ, MUCHO	NO	

esta nueva situación.					
28. Es importante la orientación para aprender a generar empleo para uno mismo y para otros.	2.72	0.563	77.1% SÍ, MUCHO	SX	MW-SX/0.037
29. Es importante recibir orientación para ampliar estudios / formación.	2.60	0.754	73.3% SÍ, MUCHO	NO	
30. Es necesario recibir orientación para conciliar la nueva situación con la vida personal.	2.35	0.893	58.3% SÍ, MUCHO	NO	
31. Es necesario recibir orientación para adecuar el perfil personal a las ofertas de empleo y así mejorar la posibilidad de encontrar uno	2.63	0.669	71.2% SÍ, MUCHO	NO	
32. Existen personas con más dificultades de inserción que otras, son estas personas quienes necesitan asistencia de las ACL.	1.90	1.136	40.7% SÍ, MUCHO	NO	
Variable *opinión sobre su comportamiento en su situación actual*					
Ítems en la variable	Media	σ	Porcentaje más alto	Diferencias significativas	Contraste / grado de significación
33¿Se implicaría actualmente en un proceso de orientación profesional?	2.03	1.138	48% MUCHO	ST/SX	KW-ST/0.000 MW-SX/0.035
34*Indique las razones que tiene para la respuesta que ha dado en la pregunta anterior:	*	*	30.36% SUPUESTA-MENTE CORRECTO	*	
35¿Se implicaría actualmente en un proceso de formación para mejorar su cualificación?	2.4	0.867	65.7% MUCHO	ST/SX	KW-ST/0.002 MW-ST/0.001 MW-SX/0.011
36*Indique las razones que tiene para la respuesta que ha dado en la pregunta anterior:	*	*	28.9% SUPUESTA-MENTE CORRECTO	*	

(Los ítems marcados con dos asterisco "**" corresponden a preguntas dicotómicas, y los marcados con un asterisco "*" a preguntas abiertas)

En primer lugar, en la Tabla 3 se presentan los *conocimientos que los encuestados afirman* tener *respecto de las AC*. Se aprecia en los tres primeros ítems (7,8 y 9) que la media se encuentra entre los valores que apuntan a un conocimiento insuficiente y un conocimiento de lo preciso. Siendo en el caso del ítem 8, referido al conocimiento de las diferencias entre las ACL y las ETT donde se muestra de media un conocimiento más escaso. Profundizando algo más en esta dimensión a través del estudio de los porcentajes de respuesta, comprobamos como en su mayoría con el 37,4%, la muestra dice conocer lo preciso sobre qué son las ACL (ítem 7), con un 29% que afirma no conocer nada de las diferencias entre las ACL y las ETT (ítem 8) y con un 33% que muestran tener insuficiente conocimiento sobre las funciones y actividades a las que se dedican las ACL (ítem 9).

En cuanto a las diferencias significativas respecto a la situación laboral, encontramos que son las personas desempleadas seguidas por las que tienen empleos inseguros las que mayor conocimiento dicen tener de las ACL, tanto en general (ítem 7), en lo relativo a las diferencias entre éstas y las ETT (ítem 8) como en sus funciones y actividades propias (ítem 9). Las diferencias referidas al sexo, nos indican que son las mujeres quienes declaran tener un mayor conocimiento de las ACL en general (ítem 7).

Por lo que respecta a las *expectativas ante los servicios de orientación*, observamos como la media más baja corresponde al ítem 10, entendiéndose con su reducido valor que generalmente las personas encuestadas tienen poca confianza en los SPE en lo relativo a la orientación profesional. Los ítems (11, 12 y 16) sobre las expectativas puestas en los servicios de orientación de gestión privada (ACL) de media han sido valorados por encima del valor central en la escala (1,5 puntos), es decir, han sido valorados positivamente.

Podemos afirmar que generalmente los y las encuestadas participarían tanto en programas de orientación públicos como privados, aunque sus expectativas son negativas en un 74,7% en cuanto al resultado que obtendrán de los SPE (ítem 15), mejorando las mismas para más de la mitad, 55,7%, de los participantes (con una mejora de lo preciso para un 38% y con mucha mejor expectativa para el 17,7%) si la gestión la hiciese una ACL (ítem 16). Así, si tuviesen que elegir entre los servicios de orientación de los SPE o los de una ACL un 71,25% de los encuestados, se decantarían por las ACL (ítem 17A), siendo el motivo principal que dan para hacer tal elección el poco compromiso que perciben de los orientadores en los SPE (ítem 17B). Por otro lado, la mayoría de las personas piensan que las ACL pueden ser útiles para los trabajadores despedidos en los procesos de reestructuración (ítem 18), sin encontrarse diferencias significativas dependiendo de su situación laboral. Sin embargo, puede afirmarse que las mujeres creen en la utilidad de las ACL para personas en desempleo en mayor medida que los hombres.

En cuanto a la utilidad que estas agencias pueden tener para las personas que conservan su empleo tras procesos de reestructuración (ítem19) podemos afirmar que los desempleados, así como las mujeres, son quienes más consideran que estas ACL serían útiles para aquellos que se mantienen trabajando, mientras que los que precisamente conservan su empleo y, en particular los hombres, revelan en su inmensa mayoría que estas ACL no les serían de mucha utilidad.

Referente a la utilidad para las propias empresas (ítem 20), por un lado, está la valoración de aquellos que consideran que no serían de utilidad y, por otro, la de los que piensan que las ACL sí serían útiles para las empresas en procesos de reestructuración, con diferencias siendo nuevamente los desempleados y las mujeres quienes más consideran dicha utilidad. El ítem 21 evidencia que un 36.6% de los encuestados piensa que los programas de ACL pueden ser algo útiles para estar preparados y saber cómo afrontar situaciones de desempleo, mientras que para un 13,4% dichos programas serían nada útiles.

Podemos observar como los encuestados tendrían una alta participación media en programas de orientación profesional que sus empresas pusiesen al alcance ellos a través de una ACL. Por ello se valoraría que las empresas ofrezcan servicios de ACL en caso de encontrarse los trabajadores en procesos de reestructuración empresarial (ítem 22). Sin embargo, tendría poca aceptación para los trabajadores cobrar menos indemnización por despido a cambio de financiar un buen servicio de colocación (ítem 24), y sería mayoritaria la negativa de las personas a costearse los mismos en caso de que los servicios que su empresa

contratase para los trabajadores tuviesen una duración reducida y pasado ese tiempo no hubieran encontrado trabajo (ítem 25).

Con respecto a las diferencias encontradas dependiendo de la situación laboral de los grupos, puede afirmarse que las personas en desempleo, si se encontraran en procesos de reestructuración empresarial, tendrían una mejor actitud que las empleadas para cofinanciar un buen servicio de orientación profesional con parte de su indemnización por despido. Y en cuanto al sexo, las mujeres aceptarían de mejor grado que los hombres que su empresa les ofreciese los servicios de una ACL en dicha situación.

Por lo general, puede afirmarse que los encuestados consideran que cubrir las necesidades de orientación por las que se les ha preguntado es importante para las personas en desempleo o en tránsito hacia el mismo. Se considera especialmente importante la orientación para el autoempleo (ítem 28), la orientación para adecuar el perfil profesional a las ofertas de empleo (ítem 31) y la orientación para ampliar estudios (ítem 29).

Con respecto a las diferencias significativas, tan solo se aprecia que las mujeres muestran una actitud más favorable hacia la puesta en práctica de programas de orientación para aprender a generar empleo para uno mismo y para otros (ítem 28). Podemos afirmar que las personas encuestadas tendrían una implicación alta tanto en procesos de orientación profesional (ítem 33), como en procesos de formación para mejorar su cualificación (ítem 34), especialmente en estos últimos. En las preguntas abiertas, observamos que buena parte de las personas muestra que su implicación ante dichos procesos está influenciada por lo que la sociedad actual cree que es un comportamiento adecuado al respecto. Por otro lado, aunque en menor medida, se alegan razones basadas en sus necesidades de obtener nuevos conocimientos o habilidades para renovar y mejorar sus opciones profesionales. Y en porcentajes más pequeños justifican su implicación en razones estructurales tales como que el problema es la crisis, u otras razones personales como la edad o el tiempo del que disponen. Con respecto a las diferencias significativas, son las personas en desempleo en general y las mujeres, en particular, quienes más implicación tendrían en ambos procesos.

Finalmente, el ítem 37 del cuestionario se formuló como una pregunta abierta y opcional que da la posibilidad de expresar libremente cualquier opinión o valoración al respecto de las ACL que no hubiese podido reflejarse en el cuestionario. Sintetizando los resultados obtenidos mediante este ítem, podemos decir que, en primer lugar, la muestra desconoce en profundidad las funciones que pueden desempeñar las ACL, creyendo que son estrictos intermediarios laborales con el objeto de que oferta y demanda de empleo se encuentren. No se entiende cómo si las mismas fueran a desempeñar un lugar tan importante en el mercado de trabajo dando servicios tales como la orientación profesional o el desarrollo de programas de inserción profesional, etc., no se hace publicidad de ello para que sea conocido por las posibles personas usuarias. Por un lado, se piensa que los SPE podrían hacerse eficientes con el dinero público que se va a invertir en subvencionar a estas instituciones privadas. Por otro, se considera positivo que colaboren con los SPE al objeto de tener un mejor servicio de empleo para los ciudadanos.

Conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido aproximarnos a los conocimientos y opiniones que las personas adultas en edad de trabajar tienen sobre las ACL, y explorar si existen diferencias en el resultado en función de variables como la situación laboral y el sexo. En términos

generales, puede afirmarse que existe un conocimiento moderado en cuanto a las ACL. Este nivel de conocimiento es independiente del sexo pero se encuentran diferencias significativas según la situación laboral de las personas encuestadas, de forma que el colectivo de personas desempleadas es el que afirma tener un conocimiento más preciso sobre dichas agencias, en concreto en cuanto a sus funciones y actividades y en lo relativo a las diferencias con las ETT. Asimismo, la confianza puesta en los servicios de empleo, tanto públicos como privados, en general es baja y, en particular, menor para los SPE. Existen al respecto diferencias según la situación laboral; en concreto las personas desempleadas se decantan por tener una mayor confianza en las ACL que en los SPE.

Respecto a la actitud de los encuestados en relación a la participación en procesos de orientación, se ha identificado que todos los grupos considerados afirman mayoritariamente que participarían en dichos programas. Tres cuartas partes de ellos afirman que si tuviesen que decidirse entre uno de los dos servicios (ACL y SPE), elegirían una ACL para que le ayudasen a mejorar su situación laboral, pues se considera que pueden ofrecer las mismas prestaciones que los SPE de forma más efectiva. Los motivos que se dan para tomar dicha decisión y para desconfiar de los SPE posiblemente estén relacionados con el compromiso que los usuarios perciben de los orientadores y con la calidad de los servicios. Dicha percepción puede deberse a que no se realicen, tal y como aconsejan Sánchez, Álvarez, Manzano y Pérez (2009), seguimientos personalizados de los itinerarios profesionales, o bien a que haya mucha distancia entre las expectativas de los usuarios de los SPE y la percepción de los orientadores sobre las mismas, pues cuando los orientadores no creen en la consecución de las expectativas del usuario, existe una influencia negativa en el resultado final (Lim y Patton, 2006). La mayoría de los usuarios de los SPE cree erróneamente que la función de estos es llamarles para trabajar, y dado a que no se les llama a tal fin, la opinión de los mismos es que los SPE no funcionan. Son muy pocos los usuarios que conocen que de los SPE se puede esperar que coloquen al demandante de empleo en las mejores condiciones para buscarlo activamente, confirmándose en parte lo anunciado por Lim y Patton (2006), al postular que los servicios de empleo crean dificultad a los usuarios para conocer qué se puede esperar de ellos.

Por otro lado, la minoría que esperaba de los SPE que pusiesen a su alcance herramientas para enseñarles a buscar empleo, los han valorado de manera menos negativa. Lo que confirma que cuanto menor sea la diferencia entre las expectativas del cliente y las percepciones de los profesionales de la orientación sobre las mismas, mayor calidad tendrá el servicio (Lim y Patton, 2006). Por otro lado, las malas expectativas generalizadas en cuanto al resultado de encontrar empleo mediante los SPE mejorarían para más de la mitad de las personas si la gestión la hiciese una ACL. Por grupos, las personas desempleadas en general y las mujeres. en particular, confiarían en un mejor resultado de las ACL.

La mayoría de las personas encuestadas piensan que las ACL pueden ser útiles para los trabajadores despedidos en los procesos de reestructuración, siendo las mujeres quienes muestran mayor acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en cuanto a la utilidad que estas agencias pueden tener para las personas que conservan su empleo, se confirma la escasa tradición que existe en nuestro país de acudir a especialistas en orientación profesional (Padilla-Carmona, 2001b), menos aún si estas personas son trabajadoras en activo y acuden para el importante hecho de entrenarse para reducir el impacto que pudieran sufrir si se quedasen desempleadas (De Witte et al., 2005). Así, podemos afirmar que las opiniones a favor de la utilidad de estos programas preventivos son limitadas. Son los desempleados, así como las mujeres, quienes en mayor porcentaje consideran que estas ACL serían útiles para

aquellos que se mantienen trabajando, mientras que los que precisamente conservan su empleo, y en particular los hombres, revelan en su inmensa mayoría que las ACL no les serían de mucha utilidad. Asimismo, se valoraría muy positivamente que las empresas ofreciesen servicios de ACL a sus trabajadores/as, en momentos de inseguridad laboral. En cuanto a la actitud hacia participar en dichos programas, solo un 5.10% de las personas encuestadas manifiesta que no lo haría, expresando el resto una muy alta intención de participar.

Sin embargo, la inmensa mayoría de las personas se negarían a cofinanciar un buen servicio de colocación ofrecido por su empresa a cambio de cobrar menos indemnización por despido, al contrario de lo que ocurre en EEUU, donde curiosamente la elección mayoritaria es participar en los programas privados de colocación a cambio de cobrar menos compensación económica (Westaby, 2004). En España es aún mayor la negativa a seguir con los programas que la empresa ofrezca en caso de que los mismos tuviesen una duración reducida y pasado ese tiempo tuvieran que costearlo personalmente. No obstante, respecto a esta cuestión, se encuentra alguna diferencia dependiendo de la situación laboral de los individuos, concretamente aquellos que están en desempleo tendrían una actitud más positiva hacia la cofinanciación con parte de su indemnización por despido.

Por lo general, se piensa que los servicios de orientación (apoyo psicopedagógico, ayuda para la elaboración del proyecto vital profesional, orientación hacia el desarrollo del espíritu emprendedor, para la cualificación profesional, para la conciliación de la vida personal con la profesional, hacia la ocupabilidad y empleabilidad y a colectivos con dificultades de inserción) para las personas en situación de tránsito profesional son necesarios o muy necesarios. De mayor a menor importancia según las medias obtenidas, se revela que en primer lugar está la orientación destinada a aprender a generar empleo, que es el servicio de orientación estimado como más necesario. En el segundo y tercer puesto, se encuentra el recibir orientación para adecuar el perfil personal a las ofertas de empleo y así mejorar la posibilidad de encontrar uno y recibir orientación para ampliar estudios, respectivamente.

Este trabajo tiene limitaciones debidas al tamaño reducido de su muestra, así como a la selección no aleatoria de los encuestados. Sin embargo, creemos que nos ha permitido explorar los conocimientos y actitudes hacia las ACL y también las opiniones existentes en torno a los SPE. Esta información es relevante en un momento como el actual, en el que se cuestionan estos servicios y se amplían las fórmulas para fomentar la colocación a través de agencias privadas que todavía son poco conocidas, aunque generan expectativas positivas. Entendemos que en el futuro será necesario profundizar en las diferencias entre las ACL y los SPE, promoviendo una investigación más exhaustiva de las expectativas existentes respecto a ambos, así como de la satisfacción de sus usuarios.

Referencias

BUENDÍA, L., COLÁS, M.P. y HERNÁNDEZ-PINA, F. (2003). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

CALVO, F.J.yRODRÍGUEZ-PIÑERO, M.C. (2011). *Colocación y servicios de empleo*. Madrid: Consejo Económico y Social.

COROMINAS, E.eISÚS, S.(1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, *16*(2), 155-184.

DE WITTE, H., VANDOORNE, J., VERLINDEN, R.yDE CUYPER, N. (2005). Outplacement and re-employment measures during organizational restructuring in Belgium: Overview of the literature and results of qualitative research. *Journal of European Industrial Training*, *29*(2), 148-164.

DORES, M. y ABRANTES, P. (2005). Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización: recorridos de incertidumbre. *Recerca: Revista De Pensament i Anàlisi, 5,* 63-86.

EBY, L.T. y BUCH, K. (1995). Career concerns, values and role salience in employed men. *The Career Development Quarterly*, *43*(4), 338-349.

ENRIQUES, M.J. (2007). Desarrollo y gestión de carreras con adultos en el siglo XXI: lecturas hacia una armonización de lo global y de lo individual. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, *5*(1), 75-102. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?159> Fecha de consulta 11/03/2012.

GIL, J., RODRÍGUEZ, G. y GARCÍA, E. (1995). *Estadística básica aplicada a las ciencias de la educación*. Sevilla: Kronos.

HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. y RUÍZ DEL CERRO, J. (2002). La orientación laboral a desempleados inscritos en las oficinas de empleo del INEM. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 13*(1), 121-123.

LATACK, J.C. y DOZIER, J.B.(1986). After the ax falls: Job loss as a career transition. *Academy of Management Review, 11,* 375-392

LEY (2003). Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 16/12/2003. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/17/pdfs/A44763-44771.pdf>

LEY (2010). Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. *Boletín Oficial del Estado,* 18/09/2010. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2010/09/18/pdfs/BOE-A-2010-14301.pdf>

LEY (2012). Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 11/2/2012. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2012/07/07/pdfs/BOE-A-2012-9110.pdf>

LIM, R. y PATTON, W. (2006). What do career counsellors think their clients expect from their services? Are they right? *Australian Journal of Career Development*, *15*(2), 32-41.

LONDON, M. y NOE, R.A. (1997). London's career motivation theory: An update on measurement and research. *Journal of Career Assessment, 5*(1), 61-80.

MCGREEVY, M. (2010). Do we reinvent ourselves actually? *Industrial and Commercial Training, 42*(7), 366-378.

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y HACIENDA (2011). Real Decreto 3/2011, de 14 noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos del Sector Público. *Boletín*

Oficial del Estado. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/09/20/pdfs/BOE-A-2011-14910.pdf>

MONEREO, J.L., MOLINA, C., QUESADA, R., MORENO L., OLARTE, S., MÁRQUEZ, A., FERNÁNDEZ, J.A., MOLINA, O. y PERÁN, S. (2011). *Manual de política y derecho del empleo: instituciones, relaciones de empleo, marco legal de las políticas públicas y derecho social del empleo*. Madrid: Tecnos.

OSUNA, J.L, VÉLEZ, C. y ARCOS, B. (2007). *Intermediación en el mercado de trabajo andaluz a través de las empresas de trabajo temporal*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.

PADILLA-CARMONA, M.T. (1999). *El desarrollo profesional en la edad adulta: adaptación y validación del "Adult Career Concerns Inventory" (ACCI) en la población española.* (Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

PADILLA-CARMONA, M.T. (2001a). Estrategias cualitativas para el diagnóstico del desarrollo profesional en la adultez. *Cuestiones Pedagógicas, 15,*161-175.

PADILLA-CARMONA, M.T. (2001b). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas*. Barcelona: Laertes.

PÉREZ DE LOS COBOS, F. (2010). La reforma de la intermediación laboral en España. *Actualidad Laboral*, *5*(1) 520-530.

PÉREZ ESCODA, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona:CEAC.

PÉREZ ESCODA, N. y RIBERA COS, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*(3), 251-256.

RODRÍGUEZ, G, GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

SALAS, M. (2010). *El servicio público de empleo y el proceso jurídico de colocación*. Sevilla: Consejo Andaluz de Relaciones Laborales.

SÁNCHEZ GARCÍA, M.F., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B., MANZANO SOTO, N. y PÉREZ GONZÁLEZ, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *20*(3), 284-299.

SCHLOSSBERG, N.K. (2004). *Retire smart, retire happy: Finding your true path in life*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

SERRERI, P. (2006, noviembre). *El balance de competencias y la orientación profesional: teoría y práctica*. Comunicación presentada en el Seminari Permantent d'Orientació Profesional. Universidad Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/mide/publicacions/SPOP%20PUBLICACIONS/2006-Serrericorregido2.pdf> Fecha de consulta 07/03/2012

SOBRINO, G.M. (2011). Régimen jurídico de las agencias de colocación. *Temas Laborales. Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar social, 110,* 43-72.

WESTABY, J.D. (2004). The impact of outplacement programs on reemployment criteria: A longitudinal study of displaced managers and executives. *Journal of Employment Counseling, 41*(1), 19-28.

FACTORES FAMILIARES IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN Y EL ACCESO AL EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Dr. José Marcos Gómez Puerta, Universidad de Alicante
Dra. María Cristina Cardona Moltó, Universidad de Alicante
Dra. Carmen Jiménez Fernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Email contacto: marcos.gomez@ua.es

Resumen

Las personas con discapacidad intelectual presentan una serie de rasgos específicos que pueden dificultar su participación en los diferentes contextos de la sociedad, entre ellos el empleo. Por este motivo, la Organización Mundial de la Salud ha insistido en la necesidad de identificar aquellas trabas que pueden dificultar el acceso al empleo de estas personas. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental descriptivo se recogieron las creencias y percepciones de 118 familias, 54 profesionales y 60 personas con discapacidad intelectual a través de encuesta, entrevista en profundidad y grupo de discusión. Los resultados indican: (a) divergencias en las expectativas de los tres grupos con respecto a las expectativas laborales de las personas con discapacidad intelectual, (b) un papel preponderante de las madres en la sobreprotección de sus hijos. Las implicaciones prácticas se relacionan con la necesidad de realizar una orientación profesional tanto con la persona con discapacidad como con su familia, y formar al alumno con discapacidad intelectual para su autodeterminación.

Descriptores: *Discapacidad intelectual, Empleo, Familias.*

Abstract

People with intellectual disabilities have a number of specific features that may hinder their participation in the various contexts of society, including employment. For this reason, the World Health Organization has emphasized the need to identify those obstacles that may hinder access to employment for these people. Using a quantitative approach and a non experimental descriptive design, beliefs and perceptions were collected from 118 families, 54 professional and 60 people with intellectual disabilities through survey, in-depth interview and discussion group. The results indicate: (a) differences in the expectations of the three groups regarding job expectations of people with intellectual disabilities, (b) a major role of mothers in their children's overprotection was identified. The practical implications are related to the need for professional guidance to both the disabled person and to his family, and train students with intellectual disabilities about self-determination.

Keywords: *People with intellectual disabilities, Employment, Families.*

Introducción

En la actualidad, mil millones de personas en el mundo, el 15% de la población, presentan algún tipo de discapacidad (OMS, 2011). De ellas, 3,85 millones viven en España y 724.800 tienen una *deficiencia mental* (INE, 2008a). En los últimos años, se ha evolucionado significativamente en la inclusión de estas personas y se han mejorado notablemente los servicios que se les ofrecen (Albor, Peña, y Ortega, 2006). A esto han contribuido, además del desarrollo normativo, los cambios en la concepción del retraso mental. Este hecho puede constatarse en las definiciones que progresivamente han ido elaborando organizaciones como, por ejemplo, la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010) o la Organización Mundial de la Salud (OMS) (OMS, 2001). Las transformaciones se han producido muy rápidamente, en cinco o seis décadas a lo sumo, por lo que los nuevos modelos teóricos sobre la discapacidad se han ido desarrollando en un espacio de tiempo relativamente breve, coexistiendo con los modelos tradicionales (e.g., el modelo médico, el modelo psicológico, la perspectiva asistencial, la visión caritativa); de ahí que no exista en la actualidad una visión teórica uniforme sobre la discapacidad intelectual.

El predominio en un entorno de una u otra concepción de la discapacidad conlleva la presencia de determinadas creencias y actitudes hacia la misma. Por este motivo, pueden identificarse creencias, percepciones y expectativas dispares según el contexto. En la esfera de la atención a las personas con discapacidad (ya sea escolar, familiar, asociativa, laboral, etc.), esta situación puede generar tensiones entre las familias, los profesionales y el alumnado a la hora de abordar las orientaciones y el contenido de los servicios que reciben. Las creencias del entorno social acerca de las posibilidades de acceso al empleo de la persona con discapacidad intelectual constituyen uno de los factores involucrados en el desarrollo de las destrezas laborales (Fitzgerald y Betz, 1994; Vondracek y Schulenberg, 1992). Estas ideas de los demás, a su vez, afectan a las creencias que sobre sí misma elabora la propia persona (Lent y Hackett, 1994). De este modo e inconscientemente, las bajas expectativas hacia el individuo con discapacidad son el punto de partida de un círculo vicioso que limita significativamente sus posibilidades (O'Brien, 1985). Para romper esta tendencia resulta crucial identificar y modificar las creencias, muchas veces erróneas, sobre sus posibilidades de desarrollo (Barton, 2009; Caleidoscopia, 1996; OMS, 2011; Valls, Vilà, y Pallisera, 2004).

En su *Informe Mundial sobre la Discapacidad*, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió que uno de los factores de discriminación más importantes en el empleo de la personas con discapacidad intelectual son las creencias de su entorno. Por este motivo, resulta necesario identificar claramente la naturaleza y el contenido de dichas percepciones al objeto de proceder al cambio o modificación de las creencias infundadas o estereotipos hacia las posibilidades de su inserción laboral. Sobre esta cuestión, se considera que para que la intervención en el cambio de estas creencias logre tener éxito ha de realizarse de forma focalizada, es decir, en contextos específicos.

Las personas con discapacidad intelectual conviven con las creencias y percepciones acerca de sus posibilidades laborales que provienen, entre otros, de sus familias, de los profesionales pertenecientes a los centros a los que asisten, de otras personas con discapacidad, y de ellos mismos. Estas ideas pueden favorecer o bien limitar su desarrollo potencial. Roese y Sherman (2007) indicaron que cuando las creencias expresan un rendimiento futuro esperado se denominan *expectativas*. La expectativas sobre su potencial generan lo que se denomina *efecto Pigmalión* (Terrassier, 1996), consistente en la adaptación

del sujeto a las expectativas de rendimiento que percibe en el entorno, especialmente de las personas de referencia (e.g., padre y madre, hermanos/as, profesionales). Estas expectativas ajenas condicionan sus autoexpectativas y, como resultado, sus posibilidades de desarrollo (Lent y Hackett, 1994). En este sentido, O'Brien (1985) alertó de que la presencia de bajas expectativas en el contexto podía provocar una reducción o privación de oportunidades y, por lo tanto, un empeoramiento progresivo de su funcionamiento competencial.

Según sean las creencias en el seno de la familia, ésta puede desarrollar actitudes más o menos favorables hacia la inclusión laboral de la persona con discapacidad intelectual (Caleidoscopia, 1996; Li, 1998). DeLoach y Greer (1981) evidenciaron que las creencias de las familias influyen en la autoaceptación de la discapacidad del hijo. Otro de los modos en que la actitud de la familia incide en el desarrollo del individuo son los miedos de los padres. Las familias parecen convivir con miedos que limitan las posibilidades de autonomía que ofrecen a sus hijos, desarrollando, en ocasiones, actitudes de sobreprotección (Valls et al., 2004).

Los hallazgos derivados de las investigaciones realizadas tanto en el contexto internacional (Gobierno de Canadá, 2004; National Disability Authority, 2007; Special Olympics, 2003) como en el español (Caleidoscopia, 1996; Fernández, Arias, y Gallego, 1999; Fundación Equipara, 2008) han evidenciado que existen bajas expectativas laborales hacia las personas con discapacidad intelectual. Asimismo, se tiende a pensar que los entornos segregados, como por ejemplo los centros especiales de empleo, son los que mejor pueden adecuarse a sus características. Por otra parte, el empresariado muestra aún un significativo desconocimiento acerca de las personas con discapacidad y, por lo tanto, una actitud reticente hacia su contratación.

La investigación acerca de la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual y sus posibilidades de acceso al empleo han sido principalmente abordadas desde perspectivas amplias (e.g., actitudes sociales hacia la discapacidad) y no tanto focalizadas en contextos concretos, como podría ser el caso de una asociación. En estos trabajos no suele incluirse la voz de las propias personas con discapacidad y, más aún, en muy pocas ocasiones suele realizarse mediante estrategias cualitativas, tales como la entrevista en profundidad o los grupos de discusión (Pallisera, 2003).

En este estudio se describen y comparan las creencias y percepciones que los implicados en el proceso de integración laboral (i.e., familias, profesionales, y personas con discapacidad intelectual) tienen sobre dichos factores con el propósito de conocer sus puntos de vista y proponer estrategias para mejorar la situación. Este propósito se trató de concretar en la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores familiares implicados en la formación y el acceso al empleo de las personas con discapacidad intelectual? ¿Existen diferencias según el grupo y el género?

Método

La aproximación al problema se realizó mediante un enfoque metodológico cuantitativo de corte no experimental, siguiendo un diseño transeccional descriptivo mediante encuesta (Albert Gómez, 2007). La población estaba formada por las familias, los profesionales y las personas con discapacidad intelectual pertenecientes a una Asociación pro-personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Valenciana. El total de la población ascendía a 1.715 personas, de las cuales 800 eran familias, 115 eran profesionales y 800 eran

personas con discapacidad intelectual. Para la recogida de datos se emplearon técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevista y grupo de discusión). Participaron en el estudio 118 familias, 54 profesionales y 60 personas con discapacidad intelectual (N = 232), pertenecientes a una Asociación pro personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Valenciana (España). De ellos, respondieron a los cuestionarios 208 personas entre familias (n = 110), profesionales (n = 48) y personas con discapacidad (n = 50). Por otra parte, participaron en las entrevistas un total de 24 participantes (ocho familiares, seis profesionales y 10 personas con discapacidad), seleccionados siguiendo un criterio intencional (Albert, 2007). La distribución por género era de 29% de varones (n = 68) y 69% de mujeres (n = 160). El 2% de respondientes no indicaron su género (n = 4). Por subgrupos, el 29%, el 11%, y el 50% de las familias, los profesionales y las personas con discapacidad intelectual, eran varones, y el 70%, el 83%, y el 50% eran mujeres, respectivamente.

Para la encuesta se utilizó el cuestionario denominado *Creencias y Percepciones sobre las Posibilidades Laborales de las Personas con Discapacidad Intelectual* (Gómez y Cardona, 2008a), mientras que para las entrevistas en profundidad y grupo de discusión se diseñaron guiones de entrevista siguiendo la estructura del cuestionario anteriormente citado. Las variables utilizadas fueron, por una parte, variables demográficas (edad, género, filiación, centro de trabajo, titulación, etc.) y, por otra, la variables "factores implicados en la consecución de un empleo". Esta variable, de tipo compuesto, contenía información contenida en diversos items de los tres instrumentos de recogida de datos.

Tras la revisión bibliográfica, el diseño de la investigación y de los instrumentos de recogida de datos, el procedimiento de investigación continuó mediante la solicitud de permiso para el acceso al campo, la selección de la muestra y la recogida de datos. En primer lugar, se distribuyó el cuestionario, que obtuvo una elevada tasa de respuesta (86% de los distribuidos). A continuación, se seleccionó de forma intencional a los participantes en las entrevistas y el grupo de discusión. El análisis de datos cuantitativos se realizó a través del programa SPSS en su versión 15, y consistió en el análisis de descriptivos (frecuencias y porcentajes, medias y desviaciones típicas) y el análisis de la independencia de variables mediante la prueba *Chi Cuadrado*. El análisis de datos cualitativos se realizó mediante el programa Atlas.ti versión 5. Por último, se procedió a la comparación y la triangulación de los datos, y la integración de los resultados.

Resultados

La Tabla 1, refleja la expectativa respecto de las creencias sobre la capacidad laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Tabla 1.
Creencias sobre la capacidad laboral de las personas con discapacidad intelectual

	Familias		Profesionales		PCDI [a]		Total	
	f	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**
Todas pueden trabajar								
Total	46	**42**	6	**12**	24	**48**	76	**36**
Mujer	32	**23**	6	**4**	13	**9**	51	**36**
Varón	14	**24**	0	**0**	11	**18**	25	**42**
Algunas pueden trabajar								
Total	59	**54**	39	**81**	26	**52**	124	**60**
Mujer	44	**31**	33	**23**	13	**9**	90	**63**
Varón	15	**25**	6	**10**	13	**22**	34	**57**
Ninguna puede trabajar								
Total	1	**1**	0	**0**	0	**0**	1	**1**
Mujer	1	**1**	0	**0**	0	**0**	1	**1**
Varón	0	**0**	0	**0**	0	**0**	0	**0**
NS/NC	4	**3**	3	**6**	0	**0**	7	**3**
Total	110	**100**	48	**100**	50	**100**	208	**100**

Nota. [a] PCDI: Personas con Discapacidad Intelectual

Considerados en su conjunto, los resultados indican que un 60% de los respondientes opinan que sólo algunas personas con discapacidad pueden trabajar. Esta opinión mayoritaria es compartida por los tres grupos: familias (54%), profesionales (81%), y personas con discapacidad intelectual (52%). Las personas con discapacidad intelectual fueron las que opinaron en mayor porcentaje que *todas* ellas pueden trabajar (48%), mientras que sólo un 12% de los profesionales creían que todas podían hacerlo. Estos hallazgos muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (familias, profesionales, personas con discapacidad intelectual) (χ^2 = 17,750, *gl* = 4, *p* = .001). Por el contrario, el análisis de las diferencias según el género no resultó estadísticamente significativa (χ^2 = 1,099, *gl* = 2, *p* = .577) las familias consideraban en un 89% que las posibilidades laborales de las personas con discapacidad estaban condicionadas por su nivel de discapacidad intelectual y que únicamente las personas con nivel de discapacidad intelectual leve (76%) o moderada (59%) podrían acceder a un empleo. Por el contrario, las familias opinaban que los sujetos con discapacidades graves (4%) o profundas (1%) difícilmente accederían al mercado laboral. Asimismo, en las entrevistas resaltaron que los trabajos más adecuados para ellos se relacionan con tareas simples, metódicas, y manuales, como por ejemplo limpiador, conserje, auxiliar de oficina, jardinero, operario de montaje y reponedor. Por otra parte, las familias consideraban que, en su mayoría, las personas con discapacidad desea trabajar, principalmente porque "quieren sentirse útiles" (Familiar 3M).

Respecto de la *modalidad preferible de empleo*, las respuestas mostraron diferencias de opinión entre las creencias de familias y profesionales. Las familias valoraron significativamente mejor para sus hijos la opción de centro especial de empleo (44%), mientras que los profesionales eligieron el empleo con apoyo en empresa ordinaria (50%). Esta diferencia resultó estadísticamente significativa (χ^2 = 15,161, gl = 4, p = .004). Sin embargo, ambos grupos percibían el centro ocupacional y el empleo en empresa ordinaria sin apoyo como poco deseables. Estos datos se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2.
Modalidad de acceso al empleo preferible para personas con discapacidad (percepciones de las familias y de los profesionales)

Centros	Familias		Profesionales		Total	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Centro ocupacional	16	**14**	2	**4**	18	**12**
Centro especial de empleo	48	**44**	15	**31**	63	**40**
Empleo con apoyo en empresa ordinaria	35	**32**	24	**50**	59	**37**
Empleo sin apoyo en empresa ordinaria	2	**2**	3	**6**	5	**3**
Otros	9	**8**	4	**8**	13	**8**
Total	110	**100**	48	**100**	158	**100**

No se observaron diferencias de género en esta variable (χ^2 = 7,971, gl = 4, p = .093). Sin embargo, al centrar el análisis en los datos aportados únicamente por padres y madres se observó que el punto de vista de ambos no era coincidente. Mientras los padres preferían la opción de empleo con apoyo de empresa ordinaria (50%) para sus hijos, las madres se inclinaron más por los centros especiales de empleo (51%), diferencia que fue estadísticamente significativa (χ^2 = 23,162, gl = 9, p = .006).

Tabla 3.
Preferencias para la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual según padres y madres

Centros	Padres		Madres		Total	
	f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Centro ocupacional	1	**4**	11	**17**	12	**13**
Centro especial de empleo	9	**37**	34	**51**	43	**48**
Empleo con apoyo en empresa ordinaria	12	**50**	21	**32**	33	**37**
Empleo sin apoyo en empresa ordinaria	2	**8**	0	**0**	2	**2**
Total	24	**100**	66	**8**	90	**100**

En las entrevistas, las *familias* valoraron como especialmente adecuados aquellos centros laborales en los que sus hijos con discapacidad convivían en su mayoría con otras

personas con discapacidad. Además, consideraban que en estos centros iban a disponer de mayores apoyos. En las entrevistas se pudieron constatar también las divergencias entre el punto de vista del padre y de la madre. Los padres consideraban que en la modalidad de empleo con apoyo se les exigiría más y esto sería favorable para evitar que se acomodasen. Por su parte, las madres consideran que eran preferibles entornos más controlados y con mayor nivel de apoyo, en los que se comprendiesen bien las características y necesidades de estas personas. Todas las madres opinaron que su elección estaba directamente condicionada por sus miedos y por el interés de proteger a sus hijos de posibles abusos (e.g., que se rían de ellos, que no se sientan bien allí, que no se integren con los demás). Además, reconocieron que el papel de la madre es preponderante en la toma de decisiones sobre sus hijos: "Los padres no tienen mucha voz y voto con los hijos con discapacidad. La madre es la que toma el mando con ellos. […] Esto es así en todas las familias que conozco" (Familiar 1M).

En los cuestionarios, las familias indicaron que en el ámbito familiar consideran clave motivar, apoyar y animar al joven hacia el empleo ("Es importante que se sientan apoyados por los padres"*)*. También resaltaron otros aspectos como no sobreproteger y fomentar su autonomía ("Hay que ayudarles a hacer ellos solos todo lo que puedan"), dar importancia y apoyar la formación, fomentar la confianza en sí mismo, ayudarle a superar sus fracasos ("La familia tiene que ayudarles a tirar adelante y a superar los fracasos que les ocurren"), y que se sienta querido y necesario. En las entrevistas, las familias consideraron que su papel como familiares es crucial en el desarrollo de la persona con discapacidad: "En las familias es donde empieza todo. Ahí es donde se debería empezar a tratar a estas personas. Lo que pasa es que a los padres cuando tenemos un hijo así nadie nos enseña a educarlos" (Familia 1M). Por otra parte, las familias expresaron la creencia de que estas personas son muy vulnerables. Por este motivo, la familia vive con muchos miedos ante cualquier posible avance en su autonomía, porque "Las personas con discapacidad son fáciles de convencer y de manipular, y eso es muy peligroso" (Familiar 1M). En general, los miedos se proyectaban fuera del hogar, de una forma abstracta. No hacían referencia a miedos concretos, referidos a lugares o claramente identificados, sino que eran más bien amenazas potenciales: que abusen de ellos, que se rían, que les hagan sentir mal, que les roben, etc.: "A veces no les dejamos salir a la calle. Pero no es tanto por ellos sino por los demás, por lo que les puedan hacer" (Familiar 3M). Asimismo, indicaron que existen ciertas diferencias en los miedos según si el hijo con discapacidad es varón o mujer. Por ejemplo, en las mujeres con discapacidad les preocupaba especialmente un posible abuso sexual o un embarazo no deseado, pero no tanto en los varones. Además, las madres indicaron que los padres adoptaban una postura mucho más protectora si se trataba de una hija con discapacidad. Por otra parte, existía una preocupación compartida sobre el futuro: "A mí me preocupa el futuro, qué pasará con ella cuando nosotros no estemos" (Familiar 8V).

Las familias indicaron también la existencia de diferencias de opinión entre el padre y la madre en la educación de su hijo con discapacidad. En este sentido, afirmaron: "El hombre y la mujer lo ven diferente. Creo que las mujeres son más realistas con sus hijos, pero también son más protectoras. Los hombres no ven tanto el peligro, y la madre siempre está pensando las cosas que le pueden pasar" (Familiar 3V). Todas las madres entrevistadas reconocieron que se sentían más protectoras que los padres y que convivían con muchos miedos. Además, reconocieron que estos miedos limitaban en gran medida las posibilidades de sus hijos. Estas diferencias entre padres y madres eran fuente de tensiones en el hogar: "A veces las personas con discapacidad generan mucha impotencia a su alrededor, mucha frustración" (Familiar 3V).

Discusión

Todos los grupos mostraron acuerdo acerca de que: (a) sólo algunas personas con discapacidad pueden trabajar, (b) que este hecho se ve directamente influido por el nivel de discapacidad, (c) que únicamente las personas con niveles de discapacidad leve o moderado pueden acceder al empleo, y (d) que los trabajos a los que acceden son aquellos basados en tareas repetitivas y en oficios que exigen escasa cualificación. Estos resultados son coherentes con los hallazgos de la Joseph Rowntree Foundation (1996) y de McConkey y Mezza (2001). En ellos, se señalaba que la expectativa de que una persona con discapacidad pueda trabajar está condicionada por la percepción de las dificultades que presente el sujeto. Así, se tiende a pensar que no todos pueden trabajar, sino que depende de sus características. Los tres grupos coincidían en la creencia de que aún existen muchas barreras para el acceso al empleo, incluso entre aquellas personas que ya se encuentran preparadas para ello. Este hecho ya se había puesto de manifiesto en investigaciones anteriores (Colectivo IOÉ, 1998, 2003; Gómez y Cardona, 2010; INE, 2008b; OIT, 2003; OMS, 2011). Los obstáculos que señalaron se relacionaban, por una parte, con el desconocimiento de sus posibilidades laborales por el empresariado y, por otra, con acciones discriminatorias (e.g., expectativas según su nivel de discapacidad, prejuicios, sobreprotección).

Sobre la *modalidad que resulta preferible para el acceso al empleo*, se observó que la opinión general es que el centro especial de empleo es la más adecuada (40%), aunque por escasa diferencia con respecto al empleo con apoyo (37%). No obstante, al comparar las puntuaciones de las familias y los profesionales se observó que existe divergencia de opiniones. Las familias consideraron preferible el centro especial de empleo, mientras que los profesionales juzgaron como mejor el empleo con apoyo. Las reticencias de las familias a la inclusión laboral de sus hijos en entornos ordinarios ya habían sido descritas en trabajos anteriores (Bishop y Epsein, 1980; Caleidoscopia, 1996; Li, 1998; Miles, 1988). Asimismo, existe evidencia de que las familias perciben a los centros especiales de empleo como una alternativa que ofrece mayor estabilidad laboral (Valls et al., 2004). Únicamente se han detectado diferencias estadísticamente significativas según el género con respecto a la modalidad preferible para la inserción laboral. Estas diferencias de género se han identificado específicamente en el seno de la familia, entre padres y madres. Las madres prefirieron la modalidad del centro especial de empleo, mientras que los padres optaron por el empleo con apoyo. Estas divergencias en el hogar fueron descritas como un motivo potencial de conflictos en la pareja. Al observar en conjunto los grupos, se ha observado que los padres, los profesionales y las personas con discapacidad prefieren modalidades menos segregadas que las madres. La clave de esta divergencia son los miedos presentes en las madres. Éstas conviven con muchos temores, especialmente en lo relativo a potenciales abusos de sus hijos (e.g., robos en la calle, abusos sexuales, insultos), lo cual lleva a las madres a preferir entornos con mayor nivel de apoyo y supervisión, que velen por la protección de sus hijos. En este sentido, las madres parecen ser la clave de la sobreprotección de las personas con discapacidad intelectual. Los participantes resaltaron la importancia del apoyo familiar para lograr acceso al empleo, lo cual coincide con los hallazgos de estudios previos (Valls et al., 2004).

Respecto de los factores del entorno familiar, se concluye que (a) el apoyo de la familia es clave para que la persona pueda acceder al empleo, (b) una de las claves de la discriminación en el hogar parecen ser los miedos de la madre, (c) es necesario seguir concienciando a la sociedad y al empresariado de las necesidades y posibilidades de las

personas con discapacidad intelectual, (d) debe velarse por el cumplimiento de la legislación relativa a la promoción de empleo para colectivos desfavorecidos.

En función de lo indicado, cabe destacar como implicaciones prácticas la necesidad de: (a) Realizar orientación a la familia en paralelo al trabajo con el alumno con discapacidad intelectual, (b) realizar una evaluación funcional periódica de las destrezas y del potencial laboral de individuo y (c) realizar orientación profesional diferencial desde la escuela, trabajando tanto con el alumno como con su familia.

Referencias

Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: McGraw Hill.

Albor González, J., Peña Cebrecos, C., y Ortega Camarero, M. (2006). Cincuenta y cinco años de pensamiento en torno a las necesidades educativas especiales y el tránsito hacia el empleo de las personas con discapacidad intelectual: la perspectiva de FEAPS (1960-2005). En J. M. Ibáñez Martínez Losa (Ed.), *Libro verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual* (pp. 17-71). Badajoz: Aprosuba.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación, 349,* 137-152.

Bishop, D. S., y Epstein, N. B. (1980). Family problems and disability. En D. S. Bishop (Comp.), *Behaviour problems and the disabled: assessment and management* (pp. 347-364). Baltimore: Williams and Wilkins.

Blessing, L. A., y Jamieson, J. (1999). Employing persons with an intellectual disability: Effects of previous experience. *Canadian Journal of Rehabilitation, 12*(4), 211- 221.

Caleidoscopia (1996). *Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Colectivo IOÉ (1998). *Discapacidad y trabajo en España*. Madrid: IMSERSO.

Colectivo IOÉ (2003). *La inserción laboral de las personas con discapacidades.* Barcelona: Fundación La Caixa.

DeLoach, C., y Greer, B. G. (1981). *Adjustment to severe physical disability: a metamorphosis*. Nueva York: McGraw-Hill.

Fernández, D., Árias, E., y Gallego, L. (1999). *Cultura empresarial. Motivaciones de los empresarios para la inclusion laboral de personas con discapacidad*. A Coruña: Fundación Paideia.

Fitzgerald, K. F., y Betz, N. E. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class and sexual orientation. En M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds.),

Convergence in career development: Implications for science and practice (pp. 103-117). Palo Alto: CPP.

Fundación Equipara (2008). *Informe Equipara 2008. Observatorio para la mejora de la equiparación laboral de personas con discapacidad*. Barcelona: Autor.

Gobierno de Canadá (2004). *Advancing the inclusion of persons with disabilities.* Disponible en: http://www.cndd.ca/assets/research%20documents/Canadian%20Government/Supporting%20Persons%20with%20Disabilities%20-%20Can%20Govt.pdf. Fecha de consulta: 10/01/2012.

Gómez Puerta, J. M., y Cardona Moltó, M. C. (2008a). *Creencias y Percepciones sobre las Posibilidades Laborales de las Personas con Discapacidad Intelectual* (no publicado).

INE [Instituto Nacional de Estadística] (2008a). *Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia 2008*. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/p320/a2008&file=pcaxis>. Fecha de consulta: 09/06/2011.

INE [Instituto Nacional de Estadística] (2008b). El empleo de las personas con discapacidad. Año 2008. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15%2Fp418&file=inebase>. Fecha de consulta: 07/07/2011.

Joseph Rowntree Foundation (1996). *Supported employment for people with intellectual disabilities. Social Care Research Findings nº 86.* Nueva York: Autor.

Lent, R. W., y Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pan theoretical prospects. En M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development: Implications for science and practice* (pp. 77-101). Palo Alto: CPP.

Li, E. P. (1998). Vocational aspirations of sheltered workshops workers. *Journal of Intellectual Disability Research, 42,* 208-217.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., y Stark, J. A. (1992). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports.* Washington: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Bornthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S. y Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports.* Washington: American Association on Mental Retardation.

McConkey, R. y Mezza, P. (2001). Employment aspirations of people with learning disabilities attending day centres. *Journal of Learning Disabilities, 5*(4), 309-318.

Miles, M. (1988). La deficiencia mental profunda: el último desafío. *Siglo Cero, 116*, 16-56.

National Disability Authority (2007). *Public Attitudes to Disability in Ireland*. Disponible en: http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/FD9B9DBF1F1CF617802573B8005DDED5/$File/Survey.pdf. Fecha de consulta: 10/01/2012.

O'brien, J. (1985). Dignificación de las personas e integración en la comunidad en los programas de atención. *Siglo Cero, 102*, 51-60.

OIT [Organización Internacional del Trabajo] (2003). *La hora de la igualdad en el trabajo*. Ginebra: Autor.

Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability & Society, 7*(2), 101-114.

OMS [Organización Mundial de la Salud] (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. Madrid: INSERSO.

OMS [Organización Mundial de la Salud] (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.

OMS [Organización Mundial de la Salud] (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: Autor.

Pallisera Díaz, M. (2003). Capacidad intelectual límite e integración laboral: desde la relatividad conceptual al análisis de las experiencias integradoras. *Bordón, 55*(4), 555-568.

Pallisera, M., Vilà, M., y Valls, M. J. (2004). The current situation of supported employment in Spain: analysis and perspectives based on the perception of professionals. *Disability & Society, 6*(18), 797-810.

Roese, N. J., y Sherman, J. W. (2007). Expectancy. En A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 91-115). Nueva York: Guilford Press.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V., Buntix, W. H. E., Coulter, M. D., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., y Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Special Olympics (2003). *Estudio multinacional de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual*. Disponible en: http://info.specialolympics.org/NR/rdonlyres/e7bnjytrnebu2zct2o67y2gqs6ifd2e75figxb2opvzjm6qdiusc34u6gyks5np7mskf33dlwwqygimvjjunyglbpbd/multinational_study_spanish.pdf. Fecha de consulta: 15/01/2012.

Terrassier, J. CH. (1996). La disincronía. Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad. En Y. Benito Mate (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 251-259). Salamanca: Amarú.

Vondracek, F. W., y Schulenberg, J. (1992). Counseling for normative and nonnormative influences on career development. *Career Development Quarterly, 40,* 291-301.

LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL: UN ESTUDIO DE CASOS

Beatriz García Lupión,Universidad de Granada
Mª Teresa Pozo Llorente, Universidad de Granada.
Mª Cristina Martínez Gallego, Universidad de Granada
Email contacto: bglupion@ugr.es

Resumen

Conocer qué implica para un centro la puesta en marcha de un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) es el objetivo del estudio de caso que se presenta. En qué medida la ley facilita el desarrollo de un PCPI, qué tienen en común las trayectorias académicas, familiares, sociales y culturales de los alumnos/as de estos programas y quién conforma el equipo educativo son otras de las cuestiones que se han abordado en este estudio. El carácter restrictivo de la normativa reguladora, las competencias que demanda el desarrollo de la docencia en estos programas, el desconocimiento que otros discentes tienen sobre los PCPI, la inexistente vinculación familias-centro, las transformaciones que debe realizar un centro al incorporar un PCPI y la peculiar trayectoria escolar de los estudiantes de estos programas son los aspectos sobre los que se centran las conclusiones de este estudio.

Descriptores: *Programas de Cualificación Profesional Inicial, Estudio de caso, Investigación descriptiva, Entrevistas biográficas.*

Abstract

The aim of this study is to know what it means for a Secondary School center carry on an Initial Professional Training Program. This research analyzes and discusses about the laws which governing these programmes, the cultural, social and family trajectories of the students of these programmes and the educational team that management this programmes.

Keywords: *Initial Professional Training Program, Case Study, Descriptive research and Biographical interviews.*

Introducción

Marco Teórico

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en adelante PCPI), constituyen una de las grandes novedades introducidas por la Ley General de Educación en el año académico 2008/2009. Con ellos, el alumnado con problemas de fracaso escolar tiene la oportunidad de volver al sistema educativo. Son programas con un carácter profesionalizador que suponen un cambio metodológico, organizativo y didáctico de su homóloga, "la Educación Secundaría Obligatoria". Estos programas constituyen una excelente medida

encaminada a la consecución del éxito escolar por todos los alumnos/as (Vega y Aramendi, 2010).

Los PCPI se encuentran regulados a través de la Orden de 24 de junio de 2008: ampliar las competencias básicas del alumnado para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas, permitir que el alumnado alcance las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno (CNCP- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio) y dotar al alumnado de posibilidades reales para una inserción socio-laboral satisfactoria son los objetivos que esta Orden otorga a estos programas.

Sus destinatarios son menores entre los 16 y 22 años que por distintas razones no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas se estructuran en módulos obligatorios, Módulos específicos y de formación general y Módulos voluntarios (de comunicación, social y científico-Tecnológico). Esta Orden regula la tipología de profesorado que imparte esta docencia y la forma de acceso a la misma.

La certificación académica expedida por la Administración educativa a aquellas personas que superen los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional, dará derecho, a quienes lo soliciten, a la expedición del certificado de profesionalidad correspondiente por parte de la Administración laboral. Por otra parte, la superación de los citados módulos supondrá también la exención de una parte de la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio, facilitando de este modo al alumnado la continuidad en estudios conducentes a titulaciones del sistema educativo. Se ofrecen por tanto, a estos jóvenes diversas vías de inserción laboral y educativa que son, en definitiva, la finalidad primordial de los programas.

A pesar, de que solo llevan implementándose tres años académicos, los PCPI han sido objeto de estudio por diferentes autores. Así, Marhuenda (2006) nos muestra los retos a los que deben de hacer frente los PCPI, destinados a jóvenes con una baja cualificación y a su vez, muestran los elementos que deben adaptarse en el sistema educativo. Vega y Aramendi (2010) diagnostican las necesidades formativas de los estudiantes del primer curso de un PCPI en Guipúzcoa. Mediante una investigación exploratoria y descriptiva, indican que las necesidades formativas más apremiantes se centran en el desarrollo de competencias vinculadas con el ámbito laboral (aprender un oficio para tener una oportunidad en el mercado laboral) y con el relacional (resolver conflictos, mantener conversaciones, encajar críticas…). Estos mismos autores Aramendi y Vega (2012), en otra de sus investigaciones, indican que el alumnado de los PCPI se encuentra satisfecho con la forma de trabajar de estos programas, con el desarrollo alcanzado en las competencias relacionales, en el área laboral, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la tutoría, los procesos de orientación, pautas y hábitos vinculados con la salud.

Romero et. al (2012) presentan los principales resultados obtenidos con la técnica proyectiva-mediadora del fotolenguaje en una investigación sobre la orientación del alumnado de Formación Profesional Inicial (FP) en el sistema educativo español (tanto en Programas de Cualificación Profesional Inicial como Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior). En ella se establecen dos ámbitos dentro de la orientación: la orientación personal dirigida a recuperar el autoconcepto y la confianza en las propias posibilidades de éxito; y la orientación destinada a ayudarle a construir su proyecto profesional y vital y a elegir adecuadamente la formación necesaria para ello.

Cuestiones y Objetivos del estudio

Explorar lo que implica para un centro y para los distintos colectivos implicados en el mismo la puesta en marcha de un PCPI (desde la perspectiva de su gestión, normativa, docente y humana) constituye el objetivo general de este estudio. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar los PCPI desde una perspectiva normativa

2. Conocer qué supone para un centro la implementación de un PCPI desde la perspectiva del profesorado del mismo y desde el equipo educativo

3. Conocer la opinión y el conocimiento que de los PCPI tienen los estudiantes de Bachilleratos y Ciclos formativos de Grado Medio y Superior

4. Caracterizar el contexto social, cultural y académico de los alumnos/as de estos programas desde una perspectiva biográfica-narrativa

Conocer en qué medida la ley facilita y/o limita la puesta en marcha de un Programa de Cualificación Profesional Inicial, qué añaden los PCPI a los anteriores Programas de Garantía Social, qué similitudes existen en las trayectorias académicas, familiares, sociales y culturales de los alumnos/as de los PCPI y cómo es la comunidad educativa responsable de estos programas son otras cuestiones que han surgido a lo largo de este estudio y a las que hemos pretendido responder.

Estos interrogantes y objetivos son los que han condicionado los instrumentos y las técnicas de recogida de información usadas en esta investigación.

Método

Enfoque metodológico

Este estudio se ha realizado desde una perspectiva metodológica descriptiva y con un marcado carácter exploratorio.

La contextualización de esta investigación en un Instituto de Enseñanza Secundaria concreto, la consideración de este escenario como fuente de información y como situación o entidad educativa única, objeto de estudio y la idoneidad de este enfoque para el desarrollo de "estudios a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos" (Latorre et al, 1996), son algunas de las razones que nos han ubicado, desde una perspectiva metodológica, en el estudio de casos.

Diseño de la investigación

De acuerdo con los objetivos propuestos, el proceso de investigación se estructura de la siguiente forma:

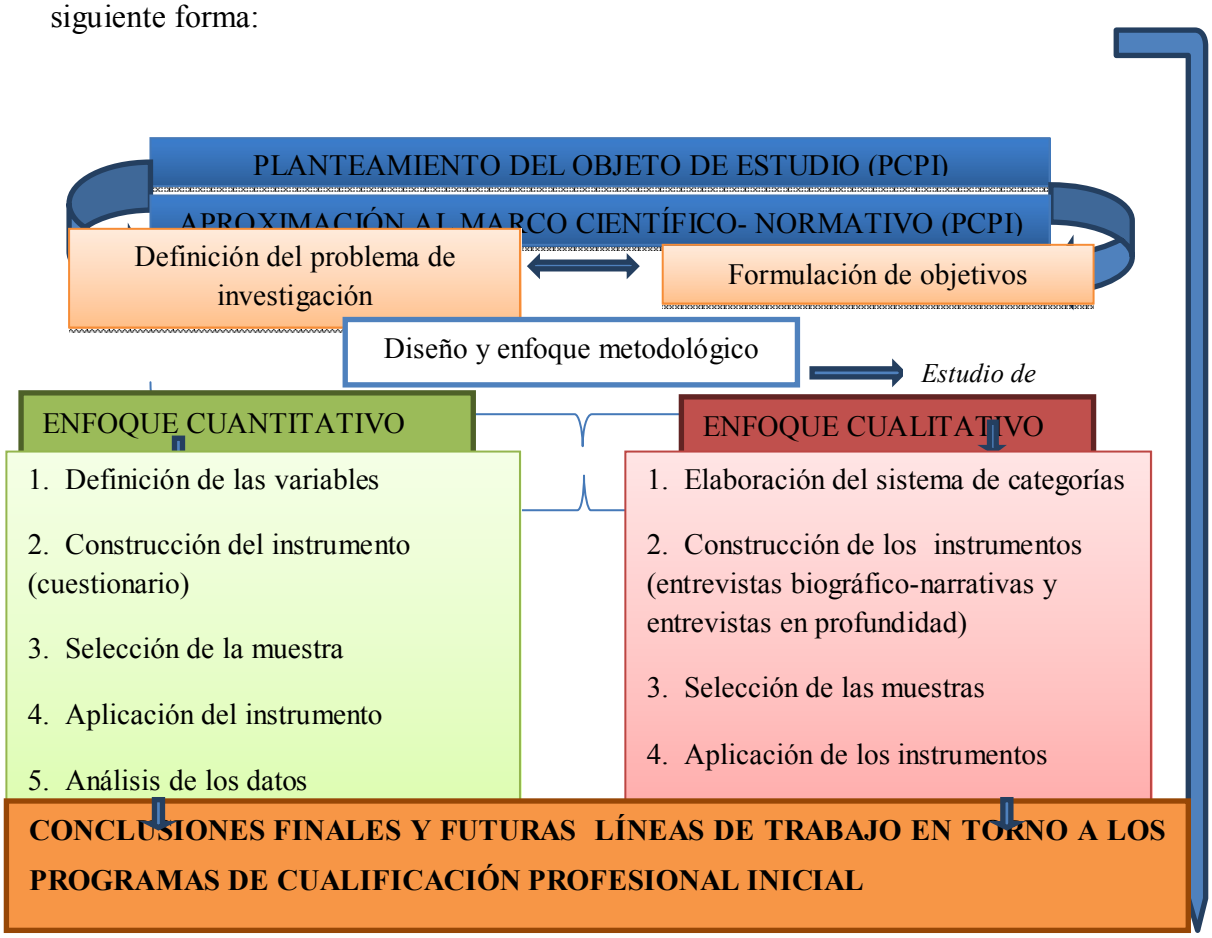


Figura 1. Diseño de investigación

Contexto de estudio

Este estudio se ha desarrollado en un instituto público dependiente administrativamente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Este centro se inauguró en el año 1981 como un Centro de Formación Profesional, que posteriormente, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) incluyó la Educación Secundaria en su oferta docente. El instituto se encuentra localizado en una capital andaluza.

Colectivos implicados

De manera general, en la siguiente tabla se refleja información sobre los colectivos implicados en este estudio:

Tabla 1:
Distribución de los informantes

TIPO	NUMERO	DISTRIBUCIÓN POR SEXO	PORCENTAJE
Estudiantes que cursan 1º de PCPI(peluquería)	4	75% Mujeres 25% Hombres	**4,94%**
Estudiantes que cursan Bachillerato(modalidades ciencias sociales, humanidades, ciencias de la salud y tecnológico)	34	47,06% Mujeres 52,94% Hombres	**41,98%**
Estudiantes Ciclo formativo de grado medio(Peluquería)	10	60% Mujeres 40% Hombres	**12,35%**
Estudiantes Ciclo formativo de grado superior(Asesoría de imagen personal)	16	93,75% Mujeres 6,25% Hombres	**19,75%**
Estudiantes Ciclo formativo de grado superior (Laboratorio de diagnostico Clínico)	11	63,63% Mujeres 36,36% Hombres	**13,58%**
Maestros generalistas PCPI	2	50% Mujeres 50% Hombres	**2,47%**
Técnicos especialistas PCPI	2	100% Mujeres	**2,47%**
Orientador del centro	1	100% Hombre	**1,23%**
Director del centro	1	100% Hombre	**1,23%**

A través de estos colectivos hemos pretendido reflejar la heterogeneidad de opiniones y puntos de vistas que tienen los distintos implicados en referencia al tema objeto de estudio.

Técnicas y procedimientos para la recogida y análisis de la información

Los objetivos de este estudio, la información buscada y las características de las fuentes de información, han sido los condicionantes que nos han llevado a la selección de unas técnicas concretas para la recogida de información y a su diseño.

En el siguiente cuadro se muestran las técnicas de recogida de información utilizadas y su relación con los objetivos del estudio y las fuentes de información:

Tabla 2.
Correlación entre objetivos, fuentes de información e instrumentos

OBJETIVOS	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Caracterizar los (PCPI) desde una perspectiva normativa.	Normativa vigente sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial	Análisis normativo Sistema de Categorías
Conocer que supone para un centro la implementación de un PCPI desde la perspectiva del profesorado del mismo desde el equipo educativo	Director Jefe del departamento de Orientación Maestros generalistas PCPI Técnicos especialistas PCPI	Entrevista en profundidad
Conocer la opinión y el conocimiento que de los PCPI tienen los distintos colectivos implicados en ellos.	Estudiantes de las distintas modalidades de Bachillerato Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior	Cuestionario
Caracterizar el contexto social, cultural y		

OBJETIVOS	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
académico de los alumnos/as de estos programas desde una perspectiva bibliográfico narrativa	Alumnado cursante de primero de PCPI	Entrevista bibliográfica

El carácter cuantitativo o cualitativo de la información recogida nos ha llevado a la determinación de unas técnicas y procedimientos de análisis de la misma. Así pues, para el análisis del contenido de la documentación normativa hemos diseñado, desde una perspectiva mixta, las siguientes categorías: atención a la diversidad en la ESO, terminología y respuesta de formación profesional para la atención a la diversidad.

Para el análisis de la información recogida a través de las entrevistas (biográficas y en profundidad), hemos seguido el proceso general de análisis propuesto por Miles y Huberman (1994) así como las indicaciones que sobre este análisis han dado autores como Gil Flores *et al* (1994); Rodríguez Gómez *et al* (1997) Gutiérrez *et al* (2002), Sandín (2003), Massot, *et al* (2004); Buendía et al (1997) o Tójar (2006), basándonos para las entrevistas en profundidad en las siguientes categorías:

1. ***Implicaciones de la puesta en marcha de un PCPI***, haciendo mención a los aspectos administrativos y normativos y los resultados académicos

2. ***Valoración PCPI***, mención de las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar

3. ***Aspectos humanos***, incidiendo en la importancia que se le otorga al profesorado, a la relación existente entre el estudiante y el profesor, así como la implicación de las familias en el proceso educativo.

Para el análisis de las entrevistas biográficas nos hemos basado en las siguientes categorías:

1. ***Infancia*** y ***Primera etapa escolar infantil***, resaltando aspectos positivos, negativos y experiencias personales que le quedan en la memoria.

2. ***Familia***, composición, condiciones de la vivienda (localización), situación cultural familiar, situación socioeconómica familiar, existencia de problemas, relación familia centro e importancia que se le otorga a la educación en el seno familiar

3. ***Adolescencia y Segunda Etapa Escolar***, experiencias personales y académicas, problemáticas

4. ***Etapa Escolar actual. Participación en un Programa de Cualificación Profesional Inicial***, razones y motivos para cursar un PCPI, expectativas, satisfacción con el PCPI, relación con sus compañeros y el profesorado, aspectos a mejorar del PCPI y planes de futuro

Finalmente, sobre la información cuantitativa recogida a través del cuestionario a los estudiantes hemos realizado análisis estadísticos descriptivos básicos, en relación a las siguientes variables:

Las variables independientes de este estudio son:

- ***Edad*** del informante divididas en rango de tres años, las posibilidades de respuesta son de 16 a18; de 19 a 21 y más de 22 años.

- ***Género*** del informante las opciones de respuesta son de hombre o mujer.

- ***Nivel educativo*** del informante siendo las posibilidades de respuesta bachillerato, ciclo formativo de grado medio o ciclo formativo de grado superior.

- ***Modalidad*** que se cursa dentro del nivel educativo es una respuesta abierta

Las variables dependientes han sido desarrolladas a través de 19 ítems, donde se plasmaban cuestiones de respuesta dicotómica con cuestiones abiertas, correlacionadas con las anteriores. Estas cuestiones versan:

- Conocimiento de los Programas de cualificación Profesional Inicial

- Existencia de PCPI en el centro

- Necesidad de los PCPI

- Vinculación de los PCPI con el mundo laboral

- Pertinencia de los PCPI como vía de obtención del titulo de secundaría

- Congruencia de la distribución temporal de los PCPI

- Relación con los estudiantes del PCPI

- Fomento de relaciones entre discentes por parte del centro

- Importancia de amplitud de oferta formativa por el centro

- Ventajas de los PCPI

- Inconvenientes de los PCPI

Conclusiones

Del estudio realizado sobre la "Los Programas de Cualificación Profesional Inicial: un estudio de casos" tras el análisis de las informaciones cualitativas y cuantitativas se pueden destacar las siguientes conclusiones:

Respecto al objetivo "**Caracterizar los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde una perspectiva normativa"** hemos constatado que la ley restringe la implantación de los PCPI.

En relación al objetivo **"Conocer qué supone para un centro la implementación de un PCPI desde la perspectiva del profesorado del mismo y desde el equipo educativo",** se considera necesaria una tipología de profesor convencido y competente con la diversidad que se presenta en las aulas, con experiencia, que le capacite para desenvolverse ante las problemáticas, que sea hábil en las ejecuciones y que tenga interés por la educación y por los estudiantes. Estos condicionantes hacen que la implementación de un PCPI en un centro lleve aparejada transformaciones en todos los niveles, aspecto por el cual muchos rehúsan a ello.

Por su parte, en torno al objetivo **"Conocer la opinión y el conocimiento que de los PCPI tienen los estudiantes de bachilleratos y ciclos formativos de Grado Medio y Superior",** hemos podido constatar el desconocimiento que otros discentes tienen del potencial de los PCPI y que se podría extrapolar a la sociedad, en general. Resulta llamativo como los estudiantes más cercanos a los PCPI, en referencia al nivel educativo y profesional, que son los estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Medio de Auxiliar de Peluquería, desconozcan en tan elevado porcentaje los supuestos metodológicos de este programa y su existencia.

Finalmente, en referencia al objetivo **"Caracterizar el contexto social, cultural y académico de los alumnos/as de estos programas desde una perspectiva biográfica-narrativa"**, los estudiantes del PCPI destacan como una experiencia negativa su paso por la Educación Secundaría Obligatoria, en contraposición con su primera etapa escolar y la actual, su paso por los Programas de Cualificación Profesional Inicial, indicando que se encuentran satisfechos con las enseñanzas que se trabajan en los PCPI.

Por su parte, la historia que nos muestran estos alumnos/as en las entrevistas biográficas- narrativas y los mismos gerentes de estos programas, en las entrevistas en profundidad es que están sembradas de problemas familiares, sociales y culturales de gran envergadura que han incidido en sus vidas y trayectorias escolares, generalmente, de modo negativo.

En conclusión, hemos explorado desde todas las dimensiones que nos ha sido posibles, dadas las limitaciones temporales y situacionales con las que contábamos, lo que implica para un centro y para los distintos colectivos implicados en el mismo la puesta en marcha de un PCPI, ya que este programa tiene unos planteamientos organizativos, metodológicos que muchas personas desconocen y su implementación en un centro requiere múltiples transformaciones en los centros que muchos no están dispuestos a asumir. No obstante, a pesar del trabajo que su desarrollo genera en los centros, las gratificaciones que se obtienen son de un valor incalculable, para todos los agentes inmersos, destacando la oportunidad de crecimiento holístico que se ofrece a unos estudiantes que se encontraban abatidos, dando segundas oportunidades bien merecidas y aceptadas.

Referencias

Aramendi, P., Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación, 360*. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_122.pdf (Consultado 28 de agosto de 2012)

Buendía, L. y Berrocal, E. (2008). Evaluación de un programa de formación ocupacional para la inserción laboral. *Revista de Investigación Educativa, 26* (1), 157-190.

Gil Flores, J., García, E. y Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación. Mediante grupos de discusión. *Revista Enseñanza*, *12,* 183-199.

Gutiérrez Pérez, J. Pozo Llorente, M.T. y Fernández Cano, A (2002) Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Revista Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura. Revista del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 675*, tomo CLXXI.

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GRAU

Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capitalización y socialización para la inserción social. *Revista de Educación, 341*, 15-34.

Massot, I; Dorio, I, Y Sabariego, M (2004) Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la Investigación Evaluativa*. Madrid: La Muralla.

Miles, M.B. y Hubermann, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. (2º ed.). Thousand Oaks: Sage.

Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial (BOJA, 7 de Agosto de 2008).

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1997). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.

Romero, S., Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín Padilla, A., Martínez del Rio, C., Molina García, L. y Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucia y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23*(2), 4-21.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Tójar, J. C. **(**2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar. Madrid: La Muralla.

Vega, A., Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI, 13* (1), 39-63.

RECEPTION AND SUPPORT ADULTS WITH HANDICAP IN VOCATIONAL RECONVERSION WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS

Eduardo Elósegui Bandera, Universidad de Málaga
Dolores Casquero Arjona, Universidad de Málaga
Diego J. Luque Ariza, Universidad de Málaga
Email contacto: elosegui@uma.es

Resumen

Con este nombre se presenta un proyecto en el que participan asociaciones, centros educativos y de orientación profesional para personas con discapacidad psíquica y/o trastornos mentales, de diferentes países: Francia, Inglaterra, Holanda, Polonia, Grecia y España. Dicho proyecto está financiado por la Unión Europea, a través del Programa de Acción de Aprendizaje Permanente, código 201-1-FR1-LEO04-24184. El objetivo principal es la puesta en marcha de instrumentos que permitan la reinserción profesional, teniendo en cuenta la atención y el apoyo de los adultos con discapacidad psíquica, a lo largo de su carrera profesional. Determinar por tanto, los medios necesarios para que esta incorporación sea efectiva, y que el apoyo a las personas con discapacidad psíquica en el mundo de trabajo sea eficaz.

Descriptores: *discapacidad, orientación laboral, evaluación de necesidades, ayuda en el puesto de trabajo.*

Abstract

With this name presents a project involving associations, educational centers and vocational guidance for people with mental disabilities and / or mental disorders, from different countries: France, England, Holland, Poland, Greece and Spain. This project is funded by the European Union through the Programme of Action Lifelong Learning 201-1 code-FR1-LEO04-24184. The main objective is the implementation of tools for professional reintegration, taking into account the care and support of adults with mental disabilities, throughout his career. Determine those the means by which this incorporation and the support for people with mental disabilities in the world of work to be effectives.

Keywords: *intellectual disability, career counseling, needs assessment, support in job.*

Introducción

Partimos del presupuesto de que el desarrollo de las capacidades y las habilidades de los individuos, tiene lugar en un determinado medio (interacción persona – situación), y que las personas se desempeñan sobre los recursos y estructuras del contexto. De ah que la discapacidad no deba apreciarse desde una visión individual o intrasujeto (restricción o ausencia debida a una deficiencia), tal y como se establecía en la Clasificación Internacional

de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalía (OMS, 1983), sino desde valores de interacción social, compensación, de integración, igualdad y apoyo, o lo que es lo mismo, desde una concepción ecológica, en la que discapacidad, se define desde la interacción persona-ambiente y no desde su falta de adaptación.

Desde esa concepción ecológica, cualquier persona trata de resolver sus necesidades personales y sociales, que van más allá de lo expresado en los términos enfermedad-curación, problemas-soluciones o carencias-recursos, expresándose en los de salud-bienestar, accesibilidad-adaptación o calidad de vida. Esto es, al concepto de discapacidad le asociamos los de calidad de vida y adaptación, para determinar el de necesidades.

La conducta adaptativa se refiere al *conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias* (AAMR, 2002). Es obvio, que su evaluación será útil y necesaria tanto para el diagnóstico y clasificación como en la planificación de apoyos. Se hará un especial énfasis en que, con la conducta adaptativa, se expresan habilidades relevantes a aprender y ejecutar, y no sólo de adquisición, ya que las limitaciones en la adaptación pueden deberse a un déficit de adquisición (no saber cómo realizar la habilidad), a un déficit de ejecución o desempeño (no saber cuándo o como utilizar lo aprendido) o bien a una modalidad de déficit de ejecución, debida a factores de motivación o interés en el desarrollo de la habilidad. En una persona con un trastorno psíquico o con una capacidad intelectual limitada, tanto los déficits de adquisición como los de ejecución, pueden atribuirse a limitaciones cognitivas.

La calidad de vida, se valora con relación a un conjunto integrado de factores que componen el bienestar personal, dentro de una perspectiva sistémica, esto es, en un marco de la persona – contexto, ya que las personas viven en varios sistemas sociales, en los que se confrontan y desarrollan sus valores, actitudes y conductas. Consecuentemente, hablar de calidad de vida, puede hacerse tanto en políticas generales o sobre discapacidades, en programas generales o en específicos para una comunidad o persona, convirtiéndose, la calidad de vida, en un vehículo de igualdad social. En una aproximación a su análisis, podrían destacarse algunas dimensiones centrales e indicadores, siguiendo a Schalock (2001) y Schalock y Verdugo (2003) relacionadas con las necesidades de la orientación y apoyo en el puesto de trabajo de las personas con trastornos mentales y/o discapacidad psíquica.

Cuadro 1

Dimensiones e indicadores de calidad de vida en educación (Adaptado de Schalock y Verdugo, 2003)

DIMENSIONES	***INDICADORES***
1. Bienestar emocional	Satisfacción. Bienestar emocional. Autoconcepto. Seguridad. Confianza. Felicidad.
2. Desarrollo personal.	Educación. Desarrollo personal. Logro.
3. Relaciones interpersonales.	Relaciones interpersonales. Apoyos. Interacciones.
4. Inclusión social.	Integración comunitaria y participación. Aceptación. Apoyos. Ambiente laboral. Inclusión social.
5. Bienestar físico.	Salud. Estado físico. Actividades de la vida diaria.
6. Autodeterminación.	Autodeterminación. Autonomía. Elecciones. Metas personales. Control personal. Autodirección.
7. Bienestar material.	Bienestar material. Financiero. Empleo.
8. Derechos.	Derechos. Responsabilidades cívicas.

Frente a estos conceptos positivistas en el trato con las personal con discapacidad psíquica o bien con trastornos mentales, se desarrolla otro como el de estigma, que interfiere de forma muy negativa en el empleador, quien puede dudar o negar la contratación a una persona con este tipo de discapacidad o situación personal. Estos estigmas cursan de diversas formas. Algunos ejemplos que se pueden mostrar son los siguientes:

- ***Si yo empleo una persona con un estado de discapacidad psíquica, me temo ..... Puede ocasionar una crisis ... en la oficina:***

Contrariamente a la creencia popular, las personas con discapacidad psíquica rara vez muestran violentos o presentan síntomas espectaculares. Esta disfunción a menudo es invisible. El riesgo de crisis es menos importante que en personas con "buena salud". Sin embargo, si se produce un problema, se puede responder con más rapidez y apropiadamente si la patología es conocida.

- ***… Ella ... no es competente, no es fiable*:**

La persona con una discapacidad psíquica tiene en general un buen nivel de educación y formación. Pero la patología requiere que la persona realiza continuos esfuerzos para adaptarse e interactuar con los demás. Por consiguiente, puede cansarse más fácilmente, ser más emocional y por tanto, necesitan un ambiente tranquilizador de trabajo. La persona puede necesitar accesorios personalizados para que su puesto sea adaptado a sus capacidades.

- ***… Que los documentos ... para ayudar a la contratación son muy complicado:***

Las empresas, tanto públicas como privadas, con un determinado número trabajadores (varía en función del País) están obligadas a contratar a personas con discapacidad. Existen ayudas financieras, materiales y servicios para facilitar la contratación de dichos empleados, su integración y mantenimiento en el empleo.

- ***... Que es demasiado diferente ....***

En términos generales, cuando una empresa integra a una persona con discapacidad, de forma indirecta, todos los empleados se benefician de este enfoque racional de las condiciones de trabajo y sus necesidades se comprenden mejor. La diferencia en este caso se convierte en una riqueza y una oportunidad para la empresa.

Con estos postulados de principio, los diversos socios participantes, adoptaron desde su práctica profesional, en relación a esta población, cuáles eran sus métodos de trabajo y, sobre todo qué recursos deberíamos de desarrollar para cumplir con el objetivo del proyecto: la creación de instrumentos y recursos que permitan la reinserción profesional, teniendo en cuenta la atención y el apoyo de los adultos con discapacidad psíquica, a lo largo de su carrera profesional. Determinar por tanto, los medios necesarios para que esta incorporación sea efectiva, y que el apoyo a las personas con discapacidad psíquica en el mundo de trabajo sea eficaz.

Método

Las distintas reuniones transnacionales permitieron, desde su inicio, la puesta en común de las características de cada uno los socios participantes y su forma de 'operar' con

relación a las transiciones a la vida laboral de esta población, así como de la normativa nacional de cada País que regulaba las prestaciones y el acceso a los recursos disponibles para ellas. Se creó un portal que facilitara la comunicación y análisis de los documentos aportados (https://erp-malleterre.c2.groupcamp.com/ni/files/direct_access_version/1099511714792).

El enfoque principal fue el trabajo sobre los recursos que podrían utilizar tanto los empleadores como los tutores internos a los centros de formación, cuyo trabajo fuera de preparación a la vida laboral como de soporte en el puesto de trabajo. En relación a los primeros, se propusieron dos tipos de recursos:

- Un Manual de Buenas Prácticas, que recogieran las características diferenciales de cada contexto nacional, legislación común,
- Booklets (Folletos extensos, informativos, con perfil orientado a la ayuda) con la información específica de procedimientos, contextos, características propias de cada contexto sociolaboral.

En relación a las necesidades de los tutores o entrenadores, se propusieron:

- La Guía de Buenas Prácticas
- Cuestionario para entrevista que evaluara las necesidades individuales de apoyo educativo
- Guía de Entrevista

Inicialmente, cada socio participante, trabajó los materiales relativos a la Entrevista: su Guía Metodológica y el Cuestionario. Se realizó una integración, mediante un análisis de contenidos, llegando a unificar las aspectos básicos de cada recursos. Como dificultad principal nos encontramos con los conceptos predominantes en cada uno de los socios relativos a lo que se entendía por discapacidad, hándicap, trastorno mental, discapacidad mental, discapacidad psíquica, discapacidad intelectual. Los principios de las necesidades derivadas de su condición psíquica o de salud mental no eran cuestionados, pero sí, sobre la prevalencia de un modelo médico-asistencial, frente a modelos de intervención psicoeducativos o sociales.

En relación a la Guía de Buenas Prácticas y los 'Booklets', inicialmente se trabajó en su estructura y contenidos básicos, para que posteriormente subgrupos formados por socios de cada País, fueran desarrollando su contenido.

Para la penúltima reunión transnacional, se hizo un Análisis de las Fortalezas y Debilidades de la Guía desarrollada, a fin de que se pudieran mejorar los contenidos, y el enfoque de la obra en general.

Resultados

La estructura del cuestionario consensuado consta de cinco apartados, que son:

Dimensión	Número de Ítems
Datos generales	9
Historia de Salud	5
Historia Educativa y Profesional	8
Aspectos afectivos y conductuales	9
Necesidades Específicas de Apoyo para el Desempeña Profesional	4

Se acompañó dicho cuestionario con una Guía de Entrevista, cuyo principio se basaba en que la entrevista deberá centrarse en las necesidades de la persona y sus circunstancias individuales y sociales, dentro de las cuales está la discapacidad y sus limitaciones de capacidades en la realización de funciones o actividades. Este principio regulador, basado igualmente en las aportaciones de Rogers (1972) para crear una relación auténtica de ayuda y en los modelos de entrevistas motivacionales (Rollnics y Mille, 1996; Lizárraga y Ayarra, 2001), se concretó en una serie de recomendaciones prácticas a considerar por el entrevistador (tabla 1).

Tabla 1
Aspectos prácticos de la Entrevista

- Tener una actitud empática.
- No adelantarse al ritmo del participante.
- Procurar que el participante se sienta apoyado y no evaluado, ni etiquetado.
- Respetar sus creencias y escalas de valores.
- Darle libertad para escoger en todo momento, pedirle su consentimiento y solicitar su autorización para las preguntas que le estamos realizando.
- No considerar, si abandona el proyecto, como un fracaso en su tratamiento o intervención, sino como una parte normal del proceso de cambio. De todo se puede aprender.
- Respetar siempre todas sus decisiones, sin que se sienta penalizado por ello.
- Evitar argumentarle y discutir sobre la conveniencia o utilidad de un cambio, o de entrar o no en el programa.
- Apoyar en todo momento el sentimiento de autoestima y autoimagen de la persona.
- El aumento de la motivación favorece el deseo de cambio y mejoras.

La Guía de Buenas Prácticas se articula en 4 partes:

- Parte 1: Información y consejos para empleadores y tutores, cuyos contenidos giran sobre lo que caracteriza a la discapacidad intelectual y al trastorno mental, cuáles son los problemas y necesidades derivadas de sus condiciones, cuáles son sus efectos, el sufrimiento psíquico (no mental), los estigmas asociados, ejemplos de situaciones y asesoramiento en la empresa.
- Parte 2: Medidas para asalariados y Empresas, donde se explicitan los recursos para promover la inserción, cuáles son los actores de los recursos dentro y fuera de la empresa, las condiciones esenciales para recibir a un trabajador con discapacidad en el entorno habitual de trabajo y las dimensiones en las que se pueda apoyar el ajuste.
- Parte 3: Desarrollo de las condiciones de inserción y apoyo desde el punto de vista legislativo, se exponen no sólo la normativa legal sino el alcance de dicha normativa en el plano aplicado, asimismo un análisis comparado de dicha normativa.
- Parte 4: Glosario de términos relacionados con los tópicos tratado

A partir de la información recogida en el Manual, se desarrollarán los distintos 'booklets' que centrarán los contenidos en los aspectos apropiados para cada entorno

sociolaboral de cada País.

El análisis de las Fortalezas y Debilidades realizado en este material, aportó el siguiente resultado:

Fortalezas:

- Buena estructura con una adecuada y consistente organización de contenidos
- Implicación de los socios, con una alto conocimiento del tema, preocupación con los problemas derivados de las condiciones personales de éstas personas y sensibilización hacia ellos.
- Trasciende a la mejora de las condiciones de vida personal
- Actitud de normalidad e integración, con propósito de ayuda
- Transmiten experiencia e implicación
- Elevado grado de conocimiento desde la perspectiva de su desarrollo personal y profesional
- Excelente desarrollo del apartado Sufrimiento Psíquico (no mental)
- Excelente descripción de las situaciones, ejemplos y sugerencias de intervención positiva
- Referencia los recursos, usos y actuaciones hacia las personas con discapacidad
- Necesidad de contemplar el marco normativo
- Considerar los aspectos laborales asociado

Debilidades:

- Evaluación de Necesidades previas al trabajo
- El Tránsito hacia la vida laboral
- Necesidades formativas en el puesto de trabajo
- Actualización terminológica en: deficiencia-discapacidad-minusvalía
- Discapacidad mental
- Utilizar referencias de normativa internacional
- Cambiar 'tratamiento de por vida' (es negativo, produce desesperanza)
- Los organismos de ayuda son locales
- Término minusvalía rompe con el propósito de romper estereotipos
- Referencia y base en normativa nacional

Discusión

A partir de estos resultados, se propusieron mejoras, así como un acuerdo en cuanto a la estructura de una Guía Común que pueda recoger experiencias y soluciones particulares, así como un mayor desarrollo del contenido destinado a los tutores o a los orientadores laborales. Algunas de estas mejoras son:

- Adecuación a un marco común, sobre la CIFDS (OMS,2001) y la CIE-11 (OMS, 2013)
- Conceptualización y diferenciación de los términos común de los socios
- Funcionamiento-Discapacidad como interacción de los Estados de Salud y los Factores Contextuales
- Trastorno como alteración, disfunción o dificultad que conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos

- Utilización del término 'discapacidad intelectual' en lugar de 'discapacidad mental'
- Integrar las distintas realidades de los países
- Tomar las medidas como recomendaciones a tener en cuenta sea cual sea el país
- Tomar como base normativa de ámbito europeo
- Terminar de desarrollar la normativa nacional de cada país participante
- Hacer referencia a la normativa europea y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)
- Buscar puntos en común en las diferentes legislaciones nacionales

Referencias

Lizarraga, S. y Ayarra, M. (2001). Entrevista Motivacional. En *Anales Sis San Navarra*. Vol. 24, Suplemento 2.

Luque Parra, D. J. (2011). Consideraciones psicológicas en la valoración educativa de la discapacidad intelectual. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial, 1,* 97-108. URL: http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3597. Consultado 10/05/11.

Luque, D. J. (2007). *Evaluación de aspectos de personalidad y de adaptación: Entrevista semiestructurada. Materiales de clase*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación.

Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19*(3), 270 - 281.

Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidos.

Rollnic, S y Mille, W.R. (1996). ¿Qué es la entrevista motivacional? *RET*, *Revista de Toxicomanías, 6.*

Thompson, J. R.; Bryant, B. R.; Campbell, E. M.; Craig, E. M.; Hughes, C.M.; Rotholz, D. A.; Schalock, R. L.; Silverman, W. P.; Tassé, M. J.; Wehmeyer, M. L. (2004). *SIS. Escala de Intensidad de apoyos.* American Association of Mental Retardation (AAMR). Adaptación española de Miguel Ángel Verdugo, Benito Arias y Alba Ibáñez (2007) INICO. Universidad de Salamanca.

ADOPCIÓN Y ESCUELA. UN NUEVO RETO EDUCATIVO

Ana Rosser Limiñana. Universidad de Alicante
Email contacto: ana.rosser@ua.es

Resumen

Durante los últimos años se ha incrementado de forma espectacular en nuestro país el número de adopciones, especialmente debido al desarrollo de la adopción internacional, fenómeno que nos puesto a la cabeza de las adopciones internacionales a nivel mundial. Este rápido crecimiento nos ha cogido desprevenidos y los diferentes sistemas de atención a la infancia, y, especialmente, el educativo, se encuentran con dificultades para adaptarse a esa nueva realidad. En este trabajo se presentan algunas evidencias detectadas en dos investigaciones realizadas por las autoras con menores adoptados tanto en España como en el extranjero y se concluye sobre las posibles dificultades de adaptación de estos menores al ámbito escolar como consecuencia de las secuelas de sus experiencias previas así como del tremendo esfuerzo que estos menores deben realizar para adaptarse a estos nuevos entornos, especialmente cuando provienen de otros países. Igualmente se señalan posibles estrategias para su abordaje.

Descriptores: *adopción, escuela, integración escolar.*

Abstract

During the last years the number of adoptions has increased espectaculary in our country, especially with the development of international adoption, a phenomenon that it put us at the head of international adoptions worldwide. This rapid growth has caught us unawares and the different systems of care for children, and especially educational, encounter difficulties to adapt to this new reality. In this paper we present some evidence detected in the studies by the authors about children adopted in Spain and abroad and it concludes on the possible difficulties of adaptation of these children to the school environment as a result of their previous experiences and the tremendous effort that these children should be made to adapt to these new environments, especially when they come from other countries. It also identifies possible strategies to address.

Keywords: *adoption, school, school integration.*

Introducción

La adopción supone una nueva oportunidad para muchos menores que nacen en contextos adversos donde sus familias no les atienden de forma adecuada y donde, en ocasiones, se ven abocados a situaciones de maltrato o abandono que pueden dejar secuelas en su desarrollo psicosocial. La adversidad inicial y sus repercusiones pueden resultar un obstáculo en la adaptación de estos menores a su nuevo entorno familiar, social, y también el

escolar (Beckett *et al*., 2006; Dalen, 2007; Gindis, 2000; Van Ijzendoorn, Juffer, y Phoelhuis, 2005; Lindblad, Dalen, Rasmussen, Vinnerljung y Hjern, 2009; Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2005; Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen, y Dalen, 2010). De hecho, numerosas investigaciones señalan que los adoptados, tanto si han sido adoptados en España (Palacios y Sánchez, 1996) como en el extranjero (Beckett *et al*., 2007; Dalen, 2007; van Ijzendoorn et al., 2005; Lindblad, et al., 2009; Palacios, *et al.,* 2005; Reinoso y Forns, 2011; Vinnerljung, et al.; Wilk, *et al.,* 2011; Vaugelade, Duyme y Fichcott, 2008), al compararlos con sus iguales en la escuela, tienden a presentar mayores retrasos en su rendimiento escolar y en las habilidades lingüísticas, y a desarrollar problemas de aprendizaje. Aproximadamente la mitad de ellos necesitan apoyo escolar durante los 2 o 4 primeros años de escolarización tras la adopción (Gindis, 1998; Judge, 2004, Palacios *et al*., 2005).

En aquellos estudios en los que se comparan adoptados nacionales e internacionales, los adoptados internacionales suelen presentar peores logros que los adoptados en el propio país (Beckett et al., 2007; Dalen, 2007; Lindblad, et al., 2009; Palacios *et al.,* 2005), con excepciones que parecen derivar del país de procedencia (Vaugelade *et al.,* 2008; Vinnerljung, et al., 2010). Estos obstáculos estarían relacionados con su procedencia de entornos educativos desfavorecidos, la falta de estimulación, y, si nacieron en otro país, el desconocimiento del lenguaje, los hábitos y las costumbres socialmente aceptados en su nuevo entorno (Berástegui, 2006).

La investigación sugiere que estas dificultades pueden tener que ver con un *Déficit cognitivo acumulado*, término acuñado por Deutsch en los años 60 (Cox, 1983) y llevado al estudio de los menores adoptados por Gindis (2000, 2006) para explicar este desfase, consecuencia de las carencias sufridas por menores que crecieron en entornos desfavorecidos y que no han desarrollado las habilidades cognitivas adecuadas para su edad. En la misma línea se pronuncian autores como Groza, Ryan y Thomas (2008) o Merz y McCall (2011) cuando hablan del *Déficit en la función ejecutiva* que afecta a una serie de habilidades cognitivas y de acciones que involucran la capacidad para manipular la información y de concentrarse en una tarea específica (Rabbitt, 1997). Sus hallazgos sugieren que la privación psicosocial temprana puede aumentar el riesgo de sufrir déficits en la función ejecutiva que tienen un reflejo directo en la adaptación escolar y que se manifiestan especialmente en los menores que fueron adoptados más mayores. De hecho, numerosos estudios realizados con menores adoptados (Dalen, 2007; Decker y Omori, 2009; Juffer y Van IJzendoorn, 2005; Howe, 1997; Rutter, 1985; Tan, 2009; van IJzendoorn *et al*., 2005) señalan la edad de adopción como una variable significativa para el éxito en el proceso de integración escolar. Esta variable tiene que ver con la historia previa del menor ya que cuanto más tarde llegue este a los servicios de protección más tiempo puede haber estado expuesto a situaciones adversas, más largo puede haber sido el periodo en el que ha permanecido institucionalizado, etc., existiendo numerosas evidencias del efecto negativo en el desarrollo cognitivo de los niños de la falta de cuidados en la infancia (Gindis, 2005; Grantham-McGregor, 1995; McGuiness y Pallansch, 2000; Miller, 2000; Mitchel, 2001). El tiempo que los menores pasaron institucionalizados también ha mostrado en numerosos trabajos su influencia en los logros académicos de los menores adoptados (Beckett *et al*., 2006; Judge, 2004; Zeanah, *et al*., 2003).

El objetivo de este trabajo es aunar los resultados obtenidos en dos trabajos realizados por las autoras con menores adoptados españoles, respecto a su ajuste escolar y el peso de determinadas variables como la edad de adopción y el tiempo de institucionalización, en las dificultades encontradas, de cara a sensibilizar a la comunidad educativa sobre un fenómeno

relativamente nuevo en nuestro país que requiere de una reflexión sobre su abordaje desde las instituciones educativas y las familias.

Método

Participantes

En conjunto, se han estudiado 224 casos de menores adoptados. Por una parte se estudió una muestra de 91 menores adoptados. El 45% eran chicos y el 55% chicas. El 34,31% (n=35) procedían de una adopción nacional y el 65.69% (n=67) de adopción internacional. El segundo trabajo ha sido realizado con 57 adoptados nacionales, de entre 2 y 12 años. El 48% eran chicos y el 52% chicas.

Instrumentos

- *Autoinforme de datos personales*: Recoge los principales datos socio-demográficos de la familia y del menor adoptado; el tipo de cuidados previos a la adopción y antecedentes conocidos de la atención recibida hasta la adopción.

- *Escala para la detección de problemas en menores adoptados (Fernández y Fuentes, 2000)*. La escala consta de 40 ítems, divididos en 4 áreas: aspectos relacionados con la salud y el desarrollo físico, sobre el desarrollo cognitivo-lingüístico y el ajuste escolar, sobre el desarrollo afectivo y emocional y sobre el establecimiento de relaciones sociales y asunción de normas. Las familias debían señalar si habían detectado determinados problemas en sus hijos al inicio de la convivencia y si estos persistían en el momento del estudio.

- *Escala de integración escolar (Berástegui, 2005)*. Esta escala mide el grado en el que, a juicio de la familia, se ha logrado la integración escolar del menor explorando seis áreas específicas (adaptación escolar, aprendizajes básicos, resultados escolares, relaciones con profesores, relaciones con compañeros, integración social y actitud en el aula). Para cada uno de estos ítems hay tres opciones de respuesta: buena (no se perciben dificultades), en proceso (se perciben dificultades que han empezado a mejorar) y con dificultades (se perciben dificultades sin una mejoría evidente). El total de la escala es el resultado de la suma de las puntuaciones en todos los índices. Puntuaciones más altas en la escala indican una mejor integración escolar.

Análisis de los datos

Tras el análisis de los descriptivos, frecuencias y porcentajes, se realiza un análisis de las correlaciones entre las diferentes áreas de integración escolar y las variables edad de adopción, tiempo de institucionalización, y en uno de los estudios, lugar de procedencia. Finalmente, en algún caso se realiza el contraste de hipótesis mediante pruebas no paramétricas (Prueba de Kruskal-Wallis).

Resultados

Uno de los estudios (Berástegui y Rosser, 2012), realizado con 91 menores adoptados nacional e internacionalmente, muestra que aproximadamente una de cada cinco familias adoptivas percibía dificultades tanto en los resultados escolares de sus hijos como en su

actitud en el aula. En general, los padres consideran que los menores adoptados se han adaptado bien a la escuela, alcanzando en el índice total de integración escolar, expresado según tres rangos (1: con dificultades; 2: en proceso; y 3: buena), una media de 2,60 con una desviación típica de 0,61. Atendiendo a los diferentes índices de integración escolar estudiados (tabla 1) más del 80% de los menores se encontrarían en el rango de buena adaptación. Sin embargo, entre un 6,6% y un 20% según el área aún no han logrado una buena adaptación, especialmente en los resultados escolares obtenidos (19,8%) y en la actitud en el aula (17,8%).

Tabla 1
Integración escolar

	Adap.. escolar	Aprend. básicos	Resultados escolares	Rels. con compañeros	Rels. con profesores	Integr. social	actitud aula
con dificultades	4.4%	8.8%	13,2%	5.5%	4.4%	2.2%	8.9%
en proceso	4.4%	7.7%	6.6%	2.2%	2.2%	6.6%	8.9%
buena	91.1%	83.5%	80.2%	92.3%	93.3%	91.2%	82.2%

Por su parte, en el siguiente estudio (Rosser y Suriá, 2012), realizado con en una muestra de 57 menores adoptados nacionales, aparecen problemas relacionados con su desarrollo cognitivo y lingüístico y su ajuste escolar en el 33% de los casos (Tabla 2). Los menores, a su llegada a la nueva familia, presentaban en un porcentaje importante, retrasos en el desarrollo del lenguaje, expresados por una pobreza de vocabulario o trastornos en la articulación. Igualmente manifestaban retraso en los conocimientos adquiridos, probablemente fruto de la falta de estimulación, la asistencia irregular a la escuela, etc. con un retraso de uno o más cursos escolares, así como dificultad para organizarse las tareas y para prestar atención en clase, lo que les generaba, consiguientemente, ansiedad ante la realización de las tareas escolares o la propia asistencia al centro, pereza o nerviosismo. Además, las autoras señalaban que gran parte de estos problemas persistían en el momento del estudio, tras con una media de cuatro años y medio de convivencia con sus familias adoptivas.

Tabla 2
Resultados de la Escala de detección de problemas infantiles. Fernández y Fuentes, 2000

Bloque: Desarrollo cognitivo-lingüístico y ajuste escolar	% Aparición	% Persistencia
Pronunciación deficiente, dislalias.	29.3	7.3
Falta de léxico, desconocimiento de palabras.	40.2	12
Retraso escolar de uno o más cursos.	30.9	20
Ansiedad ante las tareas escolares, pereza, nerviosismo.	38.8	29.6

En ambos estudios comprobamos como, las variables que tienen que ver con las experiencias previas de los menores guardan relación con el grado de dificultades en su integración escolar.

En el trabajo de Rosser y Suriá (2012) la edad a la que los menores llegaron a su nueva familia era la variable que manifestaba una relación más clara con la presencia inicial y con la persistencia de estos problemas (tabla 3). Los menores que fueron adoptados con más de 2 años de edad presentaban más problemas de este tipo a su llegada a la nueva familia: un lenguaje más pobre para su edad cronológica y dificultades en su articulación, retraso escolar

y dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros. Igualmente, es en este grupo donde se manifestaba una persistencia de estos problemas en el momento del estudio.

El tiempo de institucionalización también había tenido un peso significativo tanto en la aparición como en la persistencia de estos problemas (tabla 3).

Tabla 3
Relación entre los antecedentes del menor y la aparición y persistencia de problemas cognitivos y de ajuste escolar durante el periodo de adaptación

	Aparición			Persistencia		
	X^2	gl	Sig. asint	X^2	gl	Sig. Asint
Tiempo internamiento	13,005	4	,011	14,35	4	,006
Edad inicio adopción	22,552	2	.000	12,99	2	.001

a. Kruskal Wallis Test
b. ** La correlación es significativa al nivel 0,01;* La correlación es significante al nivel 0,05

El estudio de Berástegui y Rosser (2012) muestra igualmente la relación entre los diferentes indicadores de la integración escolar de los menores y sus experiencias previas, en concreto, la edad de adopción, detrás de la cual se esconde el tiempo de exposición a experiencias adversas y el tiempo institucionalizados.

Tabla 4
Correlaciones entre la integración escolar y diferentes variables

	Edad adopción	Tiempo institucionalizado
	rxy	rho
Integración escolar	-,408***	-,432(***)
adaptación escolar	-,360**	-,290(*)
aprendizajes básicos	-,317**	-,389(**)
resultados escolares	-,336**	-,472(***)
relaciones con compañeros	-,352**	-,181
relación con profesores	-,196	-,015
integración social	-,236*	-,197
actitud en el aula	-,239*	-,213

*** La correlación es significativa al nivel 0,000 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En este caso, controlando la edad actual de los menores (tabla 4), la edad de adopción correlaciona de forma inversa tanto con la puntuación total en integración escolar (r_{xy}=-.408**) como con todos y cada uno de sus índices. Cuanto más pequeños fueron adoptados los niños y niñas de la muestra mejor adaptación presentan en el ámbito escolar, en todos los aspectos evaluados, con diferencias estadísticamente significativas en ajuste escolar (r_{xy} = -,360**), aprendizajes básicos (r_{xy} = -,317**), resultados escolares (r_{xy} = -,336**), relaciones con compañeros (r_{xy} = -,352**), integración social (r_{xy} = -,236*), y actitud en el aula. (r_{xy} = -,239*), es decir con todos los índices de integración escolar excepto con la relación con los profesores.

El tiempo de permanencia en las instituciones también se asocia con la integración escolar (tabla 4) de forma que a más tiempo institucionalizados los menores presentan peores niveles de integración escolar (rho = -,362**), destacando un descenso en aprendizajes básicos (rho = -,389**) y en resultados escolares (rho = -,472***). Los aspectos más sociales de la adaptación no parecen verse afectados a un nivel significativo por esta variable.

Este estudio permitió además analizar posibles diferencias en la integración escolar según el lugar de procedencia de los menores. De hecho, se comprueba que los menores procedentes de los Países del Este y los que fueron adoptados en América Latina presentaban más dificultades en su integración que los adoptados en Asia o en España. Estas diferencias apuntan a que las dificultades de los menores adoptados en el extranjero no guardarían tanta relación con las diferencias idiomáticas como con otras variables relacionadas con los sistemas de protección en las que se debería profundizar en futuros estudios.

Tabla 4
Integración escolar según la procedencia de los menores

	España		América Latina		Asia		Países este				
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	χ^2	gl	Sig. asintót.
adaptación escolar	2,91	,390	2,43	,976	3,00	,000	2,81	,512	8,123	3	,044
aprendizajes básicos	2,73	,674	2,57	,787	2,97	,186	2,57	,746	6,717	3	,082
resultados escolares	2,64	,783	2,43	,976	2,90	,409	2,52	,750	5,525	3	,137
relaciones con compañeros	2,91	,384	3,00	,000	3,00	,000	2,57	,811	10,728	3	,013
relación con profesores	2,94	,348	2,86	,378	3,00	,000	2,67	,730	8,454	3	,038
integración social	2,91	,384	2,86	,378	2,97	,186	2,76	,539	4,230	3	,238
actitud en el aula	2,91	,384	2,71	,488	2,93	,258	2,19	,928	19,916	3	,000
Total integración escolar	2,73	,51	2,57	,78	2,86	,35	2,14	,65	9,683	3	,008

Prueba de Kruskal Wallis. b Variable de agrupación: continente

Discusión

Los trabajos descritos en este artículo, realizados con el objetivo de conocer la situación de los menores adoptados en diferentes ámbitos de su desarrollo psicosocial, han sido traídos a este foro porque coinciden de forma llamativa en sus conclusiones y evidencian la presencia de dificultades en la integración escolar de los menores adoptados así como la influencia de determinadas variables relacionadas con este desajuste como el tiempo trascurrido hasta su adopción (*edad de adopción*) y más en concreto, el tiempo transcurrido en instituciones (*tiempo de institucionalización*).

Aun cuando los datos forman parte de investigaciones distintas con instrumentos de evaluación distintos, merecen un tratamiento conjunto de cara a poner de manifiesto la existencia de una nueva realidad en la escuela que requiere de un esfuerzo importante de adaptación para todos los implicados.

Como señala Mújica (2011) a menudo los menores adoptados son niños más inmaduros, con carencias significativas en su proceso de aprendizaje, que han sido menos estimulados en su primera infancia y presentan disarmonías en diferentes áreas, menos autonomía para afrontar los retos y tareas, menos autocontrol y capacidad de regulación

emocional, falta de atención y concentración, sobreactivación e impulsividad, olvidos y altibajos constantes.

Sin duda, estas dificultades se convierten en un reto para los agentes educativos que deben integrar a los menores adoptados en sus aulas y facilitar su adaptación. La integración escolar de los menores adoptados no sólo depende de las carencias con las que llega el menor sino de la capacidad del entorno para regular y mitigar esos riesgos (Berástegui, 2006). Como señala Hoksbergen (1991) la sociedad debe ser capaz de acoger y facilitar la integración de estos menores en todos sus ámbitos de desarrollo. De ahí la necesidad de sensibilizar y formar a maestros y educadores ante estos nuevos retos.

Numerosas tareas se hacen necesarias para lograrlo. La primera de ellas sería cuidar la incorporación a la escuela de los menores tras la adopción, dando un tiempo a los menores para integrarse afectivamente en su nueva familia antes de incorporarse a la escuela.

Es necesario así mismo respetar el ritmo de los menores en su adaptación a este nuevo entorno, marcando los objetivos de aprendizaje en función de sus capacidades y maduración y no de su edad cronológica. En este proceso es importante favorecer que familia y escuela se coordinen en el abordaje de las posibles dificultades, y contar con servicios especializados de asesoramiento y apoyo para detectar las dificultades, entenderlas desde la peculiar realidad de estos menores, y favorecer la integración de los menores adoptados a la escuela (Berástegui, 2012; Rosser y Suriá, 2012). En definitiva se hace necesario aceptar la diferencia y adecuar los recursos a las necesidades que presentan estos menores.

Referencias

Beckett, C., Maughan, M. Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Kreppner, J., Stevens, S, O'Connor, T. y Sonuga-Barke, E.J.S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development, 77*(3), 696-711.

Berástegui, A. (2003). *Las adopciones truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional. Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social.

Berástegui, A. (2006). La adaptación escolar de los adoptados internacionales: una cuestión emergente. En M.I. Álvarez, y A. Berástegui, (Coord.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Berástegui, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: un proceso de estrés y afrontamiento**.** *Anuario de Psicología, 38*(2), 209-224.

Berástegui, A. (2012). La adaptación familiar y social de los menores adoptados internacionalmente: seguimiento postadoptivo en la Comunidad de Madrid. *Miscelánea Comillas, 136*.

Berástegui, A. y Rosser, A. (2012). La integración escolar de los menores adoptados: percepción parental y variables implicadas. *Anuario de Psicología, 42*,(3), 343-360.

Cox, T. (1983). Cumulative deficit in culturally disadvantaged children. *British Journal of Educational Psychology*, *53*(3), 317-326.

Dalen, M. (2001). School performances among internationally adopted children in Norway. *Adoption Quarterly*, *5*(2), 39-58.

Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees. *Anuario de Psicología, 38*(2), 199-208.

Decker, S. y Omori, M. (2009). Age at adoption: Long-term measures of success in adulthood. *Adoption Quaterly, 12*(1), 37-52.

Gindis, B. (1998). Navigating uncharted waters: school psychologists working with internationally adopted post- institutionalized children. *Communiqué (National Association of School Psychologists)*. Part I: *27*(1), 6-9 and Part II: *27*(2), 20-23. Disponible en: http://www.bgcenter.com/communique-article.htm

Gindis, B. (2000). Detecting and Remediating the Cumulative Cognitive Deficit in School Age Internationally Adopted Post-institutionalized Children. *The Parent Network for the Post-Institutionalized Child*, *27*(1), 1-6.

Gindis, B. (2005). Cognitive, Language, and Educational Issues of Children Adopted from Overseas Orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online], *4*(3), 290-315. www.iacep.coged.org

Grantham-McGregor, S. (1995). A review of studies of the effect of severe malnutrition on mental development. *Journal of Nutrition, 125*, 2233-2238.

Groza, V., Ryan, S.D. y Thomas, S. (2008). Institutionalization, Romanian Adoptions and Executive Functioning. *Child and Adolescent Social Work Journal, 25*(3), 185-204.

Hoksbergen, R**.** (1991): Intercountry adoption coming of age in the Netherlands: Basic issues, trends and development. En: H. Alstein y R. Simon (Eds.), *Intercountry adoption*, New York: Praeger.

Howe, D. (1997). Parent - reported problems in 211 adopted children: Some risk and protective factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *38*(4)*,* 401-411.

Judge, S. (2004). The impact on early institutionalization on child and family outcomes. *Adoption Quarterly, 7*(3), 31-98.

Lindblad, F., Dalen, M., Rasmussen, F., Vinnerljung, B. y Hjern, A. (2009). School performance of international adoptees better than expected from cognitive test results. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *18*, 301–308.

Merz, E.C. y McCall, R.B. (2011). Parent Ratings of Executive Functioning in Children Adopted from Psychosocially Depriving Institutions. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, *52*(5), 537–546.

Miller, L.C. (2000). Initial assessment of growth, development, and effects of institutionalization in internationally adopted children. *Pediatric Annals, 29*(4), 224-232.

Mitchell, K.T. (2001). Fetal alcohol syndrom and other alcohol related birth defects: Identification and implications. *The Nadd Bulletin, 4*(1), 11-14.

Mújica, J. (2011). *Hacia una escuela inclusiva: el reto de integrar niños y niñas adoptados*. Seminario ASTURIADOP. Gijón, 14 de mayo de 2011.

Palacios, J. y Brodzinsky, D.M. (2010). Review: Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development , 34*(3), 270-284.

Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996). Niños adoptados y no adoptados: un estudio comparativo. *Anuario* de *Psicología, 1,* 63-85.

Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005). *Adopción Internacional en España: un nuevo país, una nueva vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Rabbitt, P. (Ed.). (1997). *Methodology of frontal and executive function.* East Sussex: Psychology Press

Rosser, A. y Suriá, R. (2012). La adaptación escolar de los menores adoptados. Riesgos y estrategias de prevención. *Electronic journal of research in educational psychology*, *10*(1)*,* 151-170.

Rutter, M. (1985) Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(5), 683–704.

Tan, T.X. (2009). School-Age Adopted Chinese Girls' Behavioral Adjustment, Academic Performance, and Social Skills: Longitudinal Results. American Journal of Orthopsychiatry, *79*(2), 244-251.

Vaugelade, J., Duyme, M. y Fichcott, D. (2008). La scolarité des enfants adoptés comparée à celle des non adoptés. *Neuropsyquiatrie de l'enfance et l'adolescence*, *56*, 455-460.

Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F. y Poelhuis, C.W. (2005). Adoption and cognitive development: A metaanalytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performances. *Psychological Bulletin, 131,* 301-316.

Vinnerlung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F. y Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International social work, 53*(4), 510-527.

Wilk, K.L., Loman, M.M., Van Ryzin, M.J., Armstrong, J.M., Essex, M.J., Polak, S.D. y Gunnar, M.R. (2011). Behavioral and emotional symptoms of post-institutionalized

children in middle chilhood, *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 52*(1), 56-63.

Zeanah, C.H., Nelson, C.A., Fox, N.A., Smyke, A.T, Marshall, P. Parker, S.W. y Koga, S. (2003). Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioural development: The Bucharest Early Intervention Project. *Development and Psychopathology, 15,* 885-907.

EL DIAGNÓSTICO DE LA ALTA CAPACIDAD EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Ramón García Perales, CEIP "Nuestra Señora del Rosario", Hellín (Albacete)
Email contacto: ramongarciaperales@hotmail.com

Resumen

Los procesos de identificación de las capacidades superiores de los alumnos deberían ser considerados como una función más de la práctica docente. Una de las tareas fundamentales de un educador de cualquier etapa educativa, es la acción tutorial y la orientación de su grupo de alumnos. En consecuencia, es un deber para él y un derecho para el alumno, ofrecer respuestas educativas ajustadas y adaptadas a las particularidades, fortalezas y debilidades de los escolares. Previamente a los procesos de intervención educativa, resulta fundamental desarrollar un proceso de diagnóstico individualizado que favorezca un conocimiento exhaustivo del alumno. Un aspecto esencial en esta labor de identificación, es el conocimiento y aplicación de la legislación autonómica referente a esta cuestión, en este caso de la Comunidad Valenciana, y su relación con el resto de marcos normativos nacionales. La detección de las potencialidades de los alumnos facilita su respuesta educativa.

Descriptores: *Diagnóstico educativo, Políticas de educación, Características individuales, Competencias del profesor y alta capacidad.*

Abstract

The processes of identification of the superior capacities of the students should be considered as a function more than the educational practice. One of the fundamental tasks of an educator of any educational stage, is the action tutorial and the orientation of their group of students. In consequence, it is a duty for him and a right for the student, to offer adjusted educational answers and adapted to the particularities, strengths and the scholars' weaknesses. Previously to the processes of educational intervention, it is fundamental to develop a process of individualized diagnosis him to favor the student's exhaustive knowledge. An essential aspect in this identification work, is the knowledge and application of the autonomous legislation with respect to this question, in this case of the Comunidad Valenciana, and its relationship with the rest of national normative marks. The detection of the potentialities of the students facilitates its educational answer.

Keywords: *Educational diagnosis, Politics of education, Individual characteristics, Teacher competencies and academically gifted.*

Introducción

La identificación de alumnos con alta capacidad debería ser una oportunidad para ofrecer al alumno una respuesta educativa individualizada y personalizada, considerada desde la perspectiva de educar en la diversidad y orientada a desarrollar todas las potencialidades de un escolar. Con independencia de la edad que tenga el alumno, cuando se habla educativamente del concepto de alta capacidad se debe hacer referencia necesariamente a dos procesos fuertemente vinculados e interrelacionados:

a) Un proceso de identificación, propiamente dicho, que implica detección y evaluación desde distintas vías de actuación para poder contemplar el mayor número posible de variables de excepcionalidad.

b) Un proceso de intervención educativa dirigido a desarrollar sus potencialidades con independencia del sexo y la clase social y cultural de procedencia.

En los procesos de detección, es el tutor del alumno el primer agente diagnóstico. Como profesional que más tiempo pasa con el alumno en el entorno escolar y en estrecha coordinación con el contexto familiar, conforma la base del inicio del proceso de identificación. Una vez cumplimentada la hoja de derivación por parte del tutor, pasa a intervenir de manera especializada el orientador del centro. En el actual sistema educativo español, son los servicios de orientación educativa que atienden a los centros docentes los que tienen la competencia de evaluar y determinar de manera formal si un alumno tiene necesidades educativas específicas de apoyo educativo asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Los principios de la orientación educativa son tres: prevención, desarrollo e intervención social.

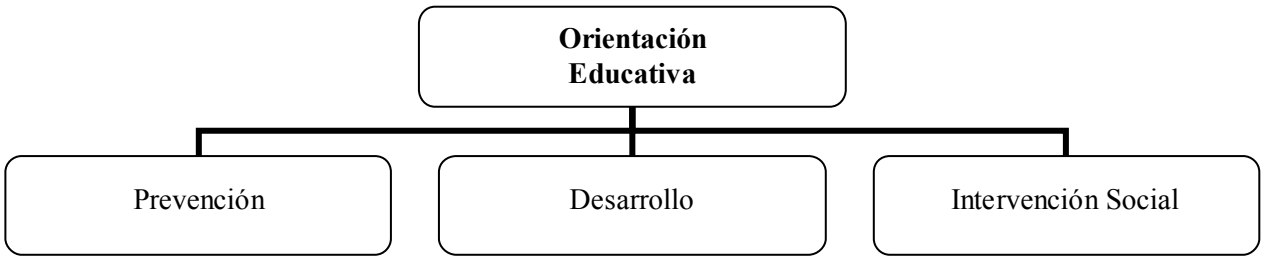


Figura 1. Principios de la orientación educativa

El orientador cumple un papel fundamental en la valoración de la alta capacidad de un alumno mediante la puesta en marcha del proceso de evaluación psicopedagógica. Siguiendo la Orden Ministerial de 14 de Febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y, además, se establecen los criterios para la escolarización de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), se define la evaluación psicopedagógica como (1996, p. 6919):

> *Proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante, sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor, alumno, contenidos e interacción en el aula) para identificar necesidades educativas en determinados alumnos, presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, para fundamentar y concretar decisiones respecto a la*

propuesta curricular y el tipo de ayudas necesarias para progresar en el desarrollo de las capacidades.

De esta manera, supone la primera fase de un proceso encaminado al reconocimiento e identificación de las características y necesidades de un alumno, recogiendo información sobre su situación familiar, escolar y social y con ella tomar decisiones en torno a su proceso de escolarización. A partir de aquí, el orientador tiene como tarea fundamental recoger y conocer toda la información que ayude a confeccionar el perfil del alumno, sus puntos fuertes y débiles.

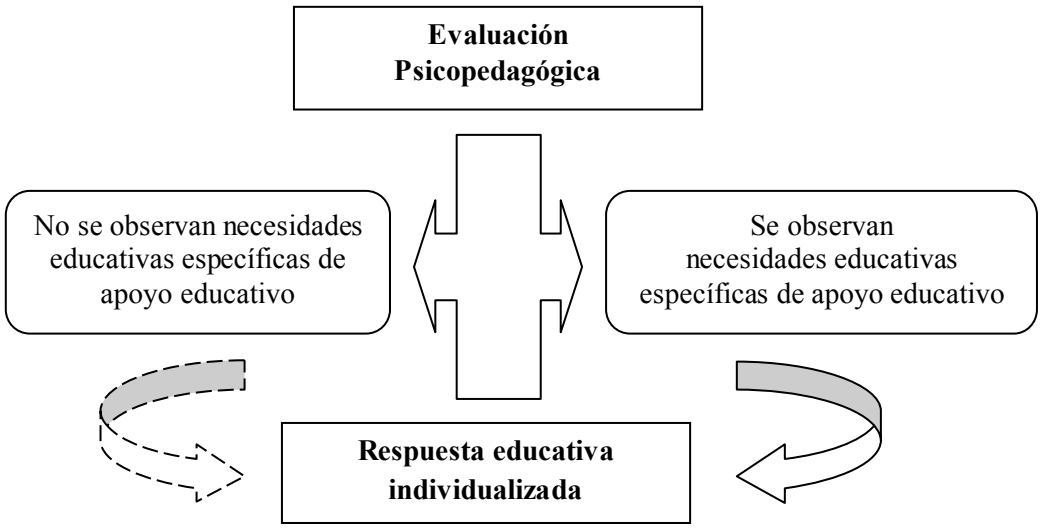


Figura 2. Proceso de identificación e intervención educativa

En la Comunidad Valenciana, los procesos de diagnóstico educativo se desarrollan mediante servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, que se estructuran en servicios psicopedagógicos escolares de sector (SPES), departamentos de orientación en institutos de Educación Secundaria y servicios especializados. Entre sus principales funciones, están la evaluación psicopedagógica del alumnado y la realización del informe pertinente y el asesoramiento a las familias y a los equipos docentes en materia de orientación y atención educativa a la diversidad del alumnado.

A lo largo de esta comunicación, se pretende analizar cómo se desarrollan los procesos de diagnóstico de la alta capacidad en esta región para intentar comprobar hasta qué punto guarda relación la existencia de legislación sobre esta temática y su traducción en un determinado número de casos detectados. Además, para completar el análisis de esta cuestión en la región valenciana, se establece la comparativa con otra región, Canarias, por ser una comunidad con un amplio marco de trabajo en este campo. En último lugar, se pone en relación los resultados de esta comunidad con el resto de regiones para ubicar en el marco nacional el panorama del diagnóstico de la alta capacidad en la Comunidad Valenciana.

Análisis normativo

Antes de comenzar con la comparativa entre regiones, resulta imprescindible indicar la regulación nacional sobre el campo de la alta capacidad ya que supuso el punto de comienzo

para dar a esta temática la importancia que merece. A finales de la década de los noventa, se produjo en nuestro país un impulso fundamental sobre este tema que sirvió como base para su generalización a las Comunidades Autónomas. Una vez esbozada la normativa nacional, la mayoría de las regiones comenzaron un esfuerzo legislativo para ajustar lo establecido a nivel nacional a su comunidad a nivel particular. Los principales marcos nacionales regulados sobre la alta capacidad, tanto en relación al diagnóstico como a la intervención educativa, fueron los siguientes:

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.

- Orden Ministerial de 24 de abril de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización, con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, que determina los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados.

- Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, que determina los plazos de presentación y resolución de los expedientes de estos alumnos.

- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se establecen las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Por medio de este marco normativo nacional, se establecen *los aspectos fundamentales del proceso de detección* (identificación y evaluación de las necesidades, medidas de atención educativa, requisitos y condiciones, evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, registro de medidas excepcionales, plazos de presentación y resolución de expedientes y enseñanzas de régimen general y especial), *las medidas de respuesta educativa* (ordinarias y excepcionales), *los responsables de la detección* (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamento de Orientación y Equipo Docente), *las posibles solicitudes de flexibilización* (tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias), *las modalidades de escolarización de la flexibilización* (obligatoria y post-obligatoria) y *el proceso a seguir en el proceso de flexibilización* (desde la primera "detección" por parte del equipo docente hasta la comunicación de la resolución de flexibilización a la Dirección Provincial y a la Dirección del centro para su traslado a los interesados). Una vez señalados los aspectos relativos a los marcos reguladores a nivel nacional, se pasa al análisis de la normativa en dos regiones: Comunidad Valenciana y Canarias.

En la Comunidad Valenciana, existe la Orden de 18 de Junio de 2002 por la que se regula las condiciones y el procedimiento para flexibilización de este alumnado para esta

región. En este marco normativo, se fijan las medidas y destinatarios de la evaluación, los requisitos y condiciones para la flexibilización, el desarrollo en los niveles no obligatorios, el proceso de detección y el procedimiento de aceleración, la forma de desarrollar la evaluación psicopedagógica y el registro de medidas de flexibilización y seguimiento. Aunque no está considerada como legislación específica de alta capacidad, la Comunidad Valenciana cuenta también con una serie de decretos y órdenes que regulan de manera general la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas de cualquier tipo. En ellas, se señalan criterios generales de atención a la diversidad, modelo de informe psicopedagógico y algunos aspectos en relación a la alta capacidad como, por ejemplo, criterios para la realización de adaptaciones curriculares, medidas de flexibilización curricular y respuesta educativa.

Por otro lado, Canarias es una de las Comunidades Autónomas con un marco más reciente. En este sentido, señalar la Orden 22-07-2005 por la que se regula la atención educativa, las medidas y los criterios de identificación e intervención educativa para los alumnos con altas capacidades. Además, en la Resolución 21-12-2005 se fijan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa de estos alumnos. Los aspectos fundamentales de estos marcos normativos son: el proceso de detección temprana y evaluación psicopedagógica, el procedimiento y desarrollo del informe psicopedagógico, los aspectos formales y de tramitación de dicho informe, el informe psicopedagógico procedente de otras CC.AA., la actualización de los informes psicopedagógicos, las medidas educativas (ordinarias, extraordinarias y excepcionales), el procedimiento para solicitar la flexibilización y el adelanto de áreas, el procedimiento para la flexibilización de enseñanza de música e idiomas, el registro y las reglas de aplicación e interpretación y una serie de anexos para completar todo el proceso. A partir de esta normativa, Canarias realiza un trabajo con este alumnado tremendamente innovador en lo que a diagnóstico e intervención educativa se refiere y que constituye una propuesta novedosa en nuestro país por la especificidad de algunos de sus contenidos, entre los que podemos mencionar los siguientes:

(a) En el primero de Educación Primaria realizan una detección inicial generalizada a través de escalas dirigidas al profesorado y a las familias. Se les facilita un "Dossier de Protocolos para la detección, seguimiento e intervención" para encontrar indicios sobre la posibilidad de encontrar altas capacidades para luego confirmarlas mediante pruebas de tipo cognitivo. Tanto si se corrobora la presencia de la precocidad como en caso contrario, se hace un "Informe sobre la detección de la precocidad intelectual".

(b) Cuando se inicia la evaluación psicopedagógica y los resultados no confirman la existencia de alta capacidad, no se aplican más pruebas y las conclusiones se recogen en el "Informe preliminar sobre la identificación de altas capacidades intelectuales".

(c) En su legislación se define e incorpora la distinción entre los conceptos de precocidad, sobredotación, superdotación y talento.

(d) Establece la búsqueda de información como la metodología más adecuada para la intervención educativa. Se consideran como métodos más adecuados los indirectos o poco estructurados dirigidos al descubrimiento y al trabajo autónomo, el desarrollo de habilidades para aprender a pensar, la resolución creativa de problemas y el dominio de distintos campos de investigación.

(e) Distingue entre adaptaciones curriculares individuales de enriquecimiento (ACIE) y de ampliación vertical (ACIAV). Las primeras son modificaciones en la programación

de ciclo o área que pueden comportar o no adecuaciones en los elementos prescriptivos del currículo sin avanzar objetivos y contenidos de cursos superiores (ampliación horizontal). Las segundas implican ampliar la estructura y contenido del temario con información adicional sobre objetivos y contenidos de cursos superiores.

(f) En Educación Primaria, la adaptación individual del currículo puede incluir medidas de enriquecimiento dirigidas tanto a la adquisición y desarrollo de los lenguajes informáticos y musical, entre otros, como al aprendizaje de idiomas extranjeros.

(g) La Administración Educativa organiza una oferta anual de formación al profesorado y otra destinada a padres o tutores legales de este alumnado, que incluye diversas acciones tales como seminarios de debates, cursos y escuelas de padres y madres.

(h) Los centros que tienen alumnado con altas capacidades y sus Asociaciones de Madres y Padres (AMPA), pueden desarrollar actividades fuera del horario lectivo, en fines de semana o períodos vacacionales. Las AMPAs pueden solicitar a la Consejería subvenciones para programas concretos de intervención curricular o extracurricular, pudiendo completarse la financiación mediante convenios con distintas entidades.

(i) Se establece que el término de *sobredotación intelectual* aparece cuando un alumno dispone de un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales (por encima del centil 75) y que tiene una edad de 12-13 años o superior. Además un alumno es *superdotado* cuando al perfil aptitudinal anterior le acompaña una alta creatividad. Un alumno presenta *talento* matemático, verbal o creativo, cuando se encuentra por encima del centil 95 en razonamiento matemático, verbal o creatividad, respectivamente, pudiéndose señalar otros talentos como el lógico, social, musical y deportivo. Las combinaciones de varias aptitudes específicas dan lugar a *talentos complejos*, todas ellas por encima del centil 85.

Como puede observarse tras la regulación inicial desarrollada por nuestro país, en cada una de las regiones, al tener competencias propias en educación, existe un marco regulador diferenciado, contemplándose una destacada disparidad entre regiones. En el siguiente apartado, se analiza hasta qué punto esto influye en el número de casos detectados.

Realidad del diagnóstico

En este apartado, se hace un análisis de cómo se traduce la existencia de un marco normativo en un número de alumnos detectado con altas capacidades. Para el establecimiento de esta comparativa, se seleccionan los datos estadísticos para el curso académico 2010/2011 (último curso del que se disponen de datos en la página web del Ministerio) en relación al número total de alumnos con alta capacidad en las enseñanzas no universitarias. En la Tabla 1 y en la Figura 3, se observa la prevalencia de la detección de la alta capacidad tanto en la Comunidad Valenciana como en Canarias y en España en su conjunto.

Tabla 1
Alumnos con alta capacidad en Comunidad Valenciana, Canarias y en el conjunto de España

CC. AA. Curso 2010/2011	Nº total de alumnos	Alumnos con alta capacidad	
		Nº total	%
Comunidad Valenciana	821.691	274	0,03
Canarias	348.998	872	0,25
España	7.782.182	6.834	0,09

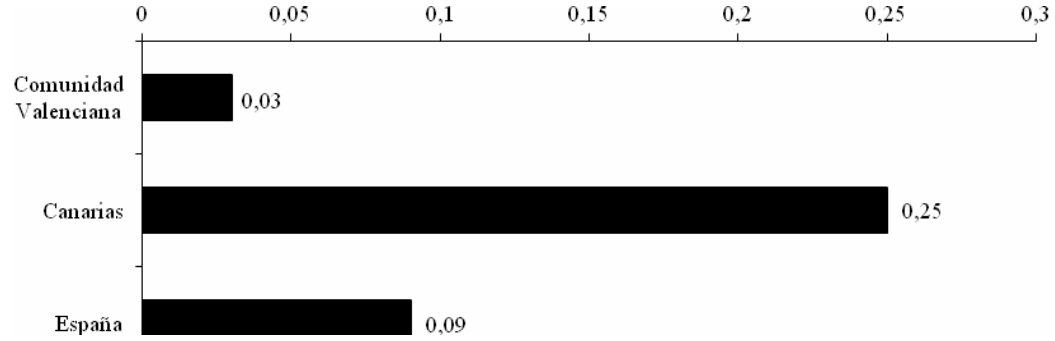


Figura 3. Porcentaje de alumnos con alta capacidad en Comunidad Valenciana, Canarias y en el conjunto de España

Para contemplar y analizar cómo se ubica la Comunidad Valenciana en el conjunto del panorama nacional, nos encontramos regiones que también cuentan con legislación específica (Andalucía, Aragón, Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia y País Vasco) y otras que toman como referencia el marco nacional citado anteriormente y que no cuentan con normativa propia (Asturias, Baleares, Cantabria, Cataluña, Navarra, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla). En la Tabla 2 y en la Figura 4, se puede observar la prevalencia del diagnóstico de la alta capacidad en el conjunto del territorio nacional:

Tabla 2
Alumnos con alta capacidad en todo el territorio nacional

CC. AA. Curso 2010/2011	Nº total de alumnos	Alumnos con alta capacidad	
		Nº total	%
Andalucía	1.565.732	1.502	0,1
Aragón	207.303	97	0,05
Asturias	130.802	219	0,17
Baleares	172.900	324	0,19
Canarias	348.998	872	0,25
Cantabria	86.566	94	0,11
Castilla y León	356.566	371	0,1
Castilla La Mancha	368.408	228	0,06
Cataluña	1.261.346	152	0,01
Comunidad Valenciana	821.691	274	0,03
Extremadura	179.754	116	0,06
Galicia	378.601	536	0,14
Madrid	1.093.868	1.150	0,11
Murcia	277.328	578	0,21

Navarra	100.888	130	0,13
País Vasco	345.734	129	0,04
La Rioja	49.801	57	0,11
Ceuta	17.817	4	0,02
Melilla	18.079	1	0,01
España	7.782.182	6.834	0,09

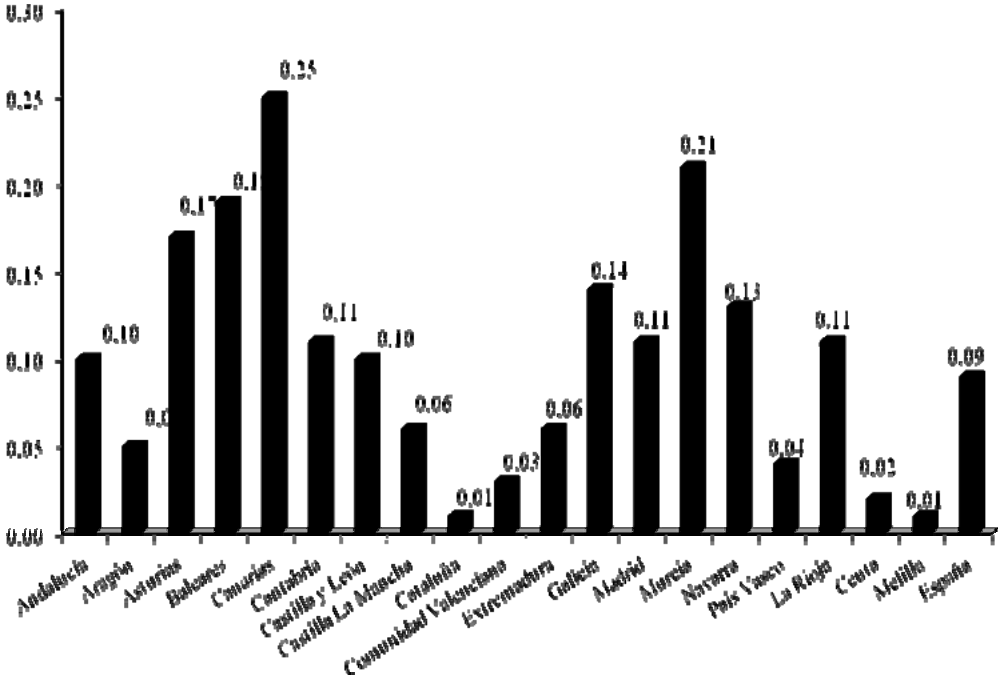


Figura 4. Porcentaje de alumnos con alta capacidad en todo el territorio nacional

El porcentaje de alumnos diagnosticados con alta capacidad oscila entre el 0,01% de Cataluña y Melilla y el 0,25% de Canarias, siendo la media nacional del 0,09%. El número de niños con alta capacidad oscila según los investigadores entre 2-4% (López et al., 2000). En consecuencia, los esfuerzos educativos deberían ser mucho mayores para evitar la pérdida del capital humano existente sin identificar.

Conclusiones

La Comunidad Valenciana cuenta con un marco regulador propio respecto a la alta capacidad. A pesar de ello, las cifras de alumnos más capaces son insignificantes (tónica generalizada en todo el territorio nacional), lo que hace necesario seguir trabajando en medidas y actuaciones específicas que faciliten la generalización de los procesos de diagnóstico más allá de lo establecido legalmente. Este alumnado presenta unas necesidades educativas específicas que les hace singulares y a la vez los diferencian del resto de escolares. Su detección es fundamental si se quieren articular y planificar intervenciones individualizadas según las capacidades y motivaciones existentes y/o demostradas.

La existencia de marcos normativos específicos no influye de manera determinante en el diagnóstico de la alta capacidad, ya que existen regiones que no tienen y, sin embargo, sus

porcentajes son superiores a comunidades que sí que los tienen. Por otro lado, el desarrollar actuaciones más allá de lo puramente normativo, sí que parece hacer notar el aumento de los casos detectados tal y como ocurre en comunidades como es el caso de Canarias o Murcia (realización de evaluaciones censales, existencia de equipos específicos de atención a la alta capacidad, programas de enriquecimiento, asociacionismo y trabajo con familias, etc.).

Los marcos normativos deberían de dar una mayor importancia a la generalización de evaluaciones grupales que permitan el acercamiento al conocimiento de las potencialidades de cada alumno. Una vez realizadas estas administraciones grupales, la evaluación psicopedagógica de aquellos alumnos con puntuaciones más elevadas, debería ser un proceso valioso centrado tanto en la persona como en el contexto que rodea al sujeto, con el objetivo de conocer sus fortalezas y debilidades y facilitar la respuesta educativa ajustada para cada alumno según las necesidades manifestadas e identificadas. Esta tarea no es exclusiva del orientador que trabaja en el centro sino que debería recaer también en todo el profesorado que atiende al alumno, en la familia y apoyado, todo ello, en las percepciones observadas por su grupo de iguales. En este sentido, la existencia generalizada en todo el territorio nacional de equipos específicos de atención a la alta capacidad podría ser una alternativa interesante.

Todo este proceso requiere del compromiso firme de la Administración Educativa con el objetivo de unificar criterios, mantener las medidas reguladas a través de la legislación, supervisar los procesos de flexibilización, clarificar el concepto de alta capacidad, fijar medidas específicas de respuesta educativa, etc. Además, se debe tener claro que son procesos largos y complejos por lo que hay que evitar el desánimo y el desistir en ofrecer a estos niños aquello que precisan, disminuir en lo posible los trámites burocráticos para lograr lo antes posible el ajuste de la respuesta educativa, tomar al docente como el precursor del proceso de detección por lo que su formación sobre el tema debería ser la adecuada, iniciar estos procesos de diagnóstico e intervención en edades tempranas y tener en cuenta la distinción entre precocidad, alta capacidad, talento simple y múltiple.

Referencias

Jiménez, C & García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *24*(1), 7-24.

Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Editorial Pearson.

López, B., Beltrán, M.T., López, B. y Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo.

MEC (2013). *Datos estadísticos.* Disponible en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio.html> Fecha de consulta 29/04/2013

MEC (2013). *Datos estadísticos*. Disponible en <http://www.mec.es/universidades/estadísticas> Fecha de consulta 29/04/2013.

MEC (2013). *Enlaces Comunidades Autónomas*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/tu-comunidad-autonoma.html> Fecha de consulta 29/04/2013.

MEC (2013). *Normativa educativa*. Disponible en <http://me.mec.es/me/index.jsp> Fecha de consulta 29/04/2013.

MEC. (1996). Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 23/02/1996.

EL VOCABULARIO EMOCIONAL COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Ricardo Morgado Giraldo, Universidad de Sevilla
Gema Granadilla García, Universidad de Sevilla
Marta Coronilla Navarro, Universidad de Sevilla
Francisco J. Lozano, Universidad de Sevilla
María Isabel Perea Morán, Universidad de Sevilla
Alberto Martínez López, Universidad de Sevilla
Email contacto: rmorgado@us.es

Resumen

Hemos realizado un estudio con la base de datos utilizada para el desarrollo del test T.D.E. (Test de Desarrollo Emocional), Forma B; aplicado a 476 escolares de Secundaria (E.S.O.). Del análisis cualitativo de las respuestas, éstas han revelado una tipología diferente, según los adolescentes hayan "entendido" o no la pregunta que se les hacía. Entre esa tipología se han detectado (según el tipo de respuesta) 6 categorías: sentimientos/emociones, estados de ánimo, valores ético/morales, estados fisiológico/viscerales, experiencias cognitivas y palabras comodín. Con respecto a la "corrección" o no de las respuestas, se han considerado en este caso 4 categorías: sustantivos, participios/adjetivos, infinitivos, estímulos desencadenantes (situaciones, objetos…). Como resultado de este análisis cualitativo se han encontrado distribuciones de frecuencias jerarquizadas por orden, que nos dan un índice de qué emociones/sentimientos son más populares.

Descriptores: *Desarrollo emocional; Educación emocional; Vocabulario emocional; Afectos y educación.*

Abstract

We conducted a study with the database used for the development of TDE test (Test of Emotional Development), Form B; 476 applied to secondary school (E.S.O.). A qualitative analysis of the responses, they have revealed a different type, as adolescents have "understood" or the question put to them. Among this type were detected (depending on response) 6 categories: feelings/emotions, moods, ethical/moral values, physiological/visceral states, cognitive experiences and joker words. With regard to the "correction" or responses have been considered in this case 4 categories: nouns, participles/adjectives, infinitives, triggering stimuli (situations, objects ...). As a result of qualitative analysis found nested frequency distributions in order, we give an index of what emotions / feelings are more popular.

Keywords: *Emotional development; Emotional education; emotional vocabulary; Affections and education.*

Introducción

El estudio que hemos realizado, pretende cambiar la perspectiva actual de igualación del mundo afectivo con el cognitivo; a raíz de las corrientes lideradas por Goleman y Mayer, que parecen influidas por una nueva forma del racionalismo. En efecto, ambas posiciones para traslucir la idea de que las emociones han de ser identificadas, utilizadas y aprovechadas según ideas previas que suelen tener un carácter teórico o ideológico. Un reflejo más de la influencia cognitiva de estas perspectivas son los tests que intentan medir los "Cocientes emocionales" (CIE) como el MSCEIT. El paralelismo en ellos entre inteligencia o capacidad para entender o comprender, que no es la misma que la de las emociones, que tienen que ver con mover hacia (emovere) o con los sentimientos (relacionados con el sentir y los sentidos). Como consecuencia las emociones y otros afectos son contemplados como algo que hay controlar o "utilizar" de algún modo.

Lejos quedan los planteamientos de los interaccionistas, quienes en la década de los 80 desarrollaron multitud de trabajos sobre la relación entre los factores cognitivos y emocionales. Entre estos trabajos podemos destacar los trabajos de Izard, C. (1978), Kaplan, S. (1982), Lazarus, R.S. (1982), Scherer, K. R. (1984), Zajonc, R. B. (1980), Zajonc, R. B. (1984) y Ulich, D. (Dieter) (1982), entre los de dicha década, o, anteriormente, Schachtel, Ernest G. (1959 (1962)) y Schachter, S. & Singer, J. (1962) en la década de los 60. Precisamente basado en ese enfoque interaccionista, se pueden encontrar también algunos tests de desarrollo emocional, anteriores a la corriente de la Inteligencia Emocional (Cohen, H.; Weil, G. y Pollak, J. (1983)), el **Emotional Development Test**, con postulados muy parecidos al nuestro. También han quedado injustamente de lado o el enfoque analítico de Plutchick, en el que adquiere gran importancia la descripción y dilucidación de número y naturaleza de los mismos; quedando únicamente para especialistas.

Método

Se han analizado los resultados obtenidos con el test TDE, aplicado a una muestra de 476 escolares de Secundaria, del ámbito geográfico de las provincias de Sevilla, Huelva y Cádiz. Esta misma prueba se administró también a 441 escolares de primaria, en el mismo ámbito geográfico. En concreto, para este estudio se ha utilizado el ítem "vocabulario" del referido test, en el que se pide a los sujetos que hagan una relación de las, emociones, sentimientos o afectos que conozcan. Para formular este ítem se partió de la base de que el conocimiento de la palabra que designa a una emoción puede ser un indicador del grado de conocimiento o de experiencia que se ha tenido de la misma.

Resultados

Con los alumnos/as de Secundaria, se han obtenido datos que nos permiten ver las emociones y afectos preponderantes en nuestros escolares, así como el conjunto de ideas que existen a torno a estos.

Por un lado se puede comprobar que los afectos más citados son aquellos que pudieran esperarse. Los citamos por orden de frecuencia (se ha de tener en cuenta que algunos jóvenes dieron hasta 70 respuestas y otros ninguna): 950, de la familia de afectos relacionados con la felicidad, la alegría, la risa, etc.; 860, relacionados con la ira, el odio, el enfado, etc.; 801 con la tristeza, la depresión, la amargura, etc.; 687 con el amor, el cariño, el deseo, etc.; 435 con el miedo, el temor, el terror, el pánico, etc.; 326 con el estrés/la ansiedad; 285 con la soledad, el

aislamiento, etc.; 210 con la infelicidad, insatisfacción, el descontento; 186 con la amistad; 159 con la seguridad y la confianza; 144 con la culpa, vergüenza, arrepentimiento, etc.; 127 con la nostalgia; 102 con el aburrimiento y el hastío; 99 con la empatía/simpatía; 83 con los celos; 72 con la esperanza; 73 con el placer/displacer/sexualidad; 60 con la sorpresa; 56 con la admiración/decepción; 55 con la impotencia; 49 con la ilusión; 37 con el orgullo; 29 con el asombro otros 29 relacionados con la muerte; 6 relacionados específicamente con la familia, aunque ésta es citada en otros casos relacionados con las emociones antes mencionadas. Además de ello, en 131 casos expresaron estados de ánimo poco intensos, experimentados como sensaciones, como "bajón", "cohibido", "raro"…

Pero los datos que más llaman la atención como índice de la necesidad de una educación emocional es que hay muchas respuestas en las que se ve que los jóvenes confunden otras experiencias con los afectos, como por ejemplo: valores morales, tanto de signo positivo (392) como negativo (396); estados fisiológicos (212); estados cognitivos (269); 127 se refieren a afectos no especificados, como emoción, sentimiento, afecto, etc. (palabras comodín); 166 se refieren a estímulos, pero sin especificar el afecto que producen, como "mi novia", "el fútbol", etc.; o bien se refieren a rasgos de la personalidad en 83 de los casos, 49 se refieren a "ilusión"; 73 a "placer/displacer/sexualidad"; 56 a admiración/decepción"; 76 a "tranquilidad/serenidad" y, finalmente, 138 respuestas que no hemos podido clasificar aún, de las 7964 emitidas por los jóvenes (algunas por ilegibles).

Fijándonos sólo en las respuestas más repetidas (con más de 400 respuestas) y analizadas las que fueron dadas en primer lugar (hay que tener en cuenta que hubo jóvenes que dieron hasta 70 de ellas), éstos arrojaron resultados diferentes, pues en este caso el "amor" (143) y la "alegría/felicidad" (123) destacan sobre todos los demás resultados (hablamos siempre de la familia semántica relacionada con el amor con la alegría/felicidad), lo que no sabemos si interpretarlo como aquello a lo que los jóvenes conceden mayor importancia o a que otros afectos "negativos" están más censurados socialmente.

Primera respuesta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		21	4,4	4,4	4,4
	alegría/felicidad	123	25,8	25,8	31,7
	amor	143	30,0	30,0	62,8
	ira/odio	33	6,9	6,9	74,4
	miedo (r)	23	4,8	4,8	80,5
	tristeza	69	14,5	14,5	99,4
	Total	476	100,0	100,0	

Discusión

Todas estas respuestas "fallidas" de los jóvenes nos hacen pensar en la necesidad de una educación emocional, pues resulta claro que si ellos no son capaces de diferenciar entre lo que son emociones o sentimientos y lo que no lo son, difícilmente podrán identificar en sí mismo o en los demás algunos de los muy diferentes afectos de los que es capaz el ser humano. Mientras esos jóvenes no tengan una idea clara de en qué consiste la rica vida emocional de nuestra especie, deberemos pensar que existe una grave carencia educativa este respecto.

Así pues, nos inclinamos en nuestro trabajo por un enfoque más interaccionista y en una concepción de "Desarrollo emocional", más que inteligencia emocional. En este enfoque nuestro el concepto de desarrollo bien referido a que el foco de nuestro interés está en cómo va evolucionando el complejo mundo afectivo humano, partiendo de estadios de menor complejidad a otros de mayor complejidad. Desde este punto de vista, los factores cuantitativos pasan a un segundo plano y son ahora entendidos como un elemento más. El mayor o menor nivel de complejidad del mundo afectivo nos permitirá indirectamente referirnos a una emocional, pero no ya con el intenso tinte de medida de los tests cognitivos, pasando ahora a ser el centro de interés la evaluación de la vida emocional y no su comparación con un grupo normativo. En este sentido recogemos parte de los planteamientos genético.-evolutivos de J. Piaget.

Entendemos pues, al enfoque de Test de Desarrollo Emocional T.D.E. (del que forma parte el estudio que ahora presentamos), como resultado de una visión alternativa a la visión utilitarista de la corriente defensora de la "inteligencia emocional". En este enfoque pretendemos que las emociones, más que controladas deben ser *canalizadas* y que más que identificarlas (con un sentido pasivo) hay que ayudar a desarrollarlas; un enfoque que, entendemos, ayudará a realizar una mejora significativa de los programas de educación emocional que se diseñen e implementen.

Una vez que se hayan extraído todos los datos estadísticos de la muestra obtenida, además, podremos obtener un perfil de cómo evoluciona el "sistema emocional" de los niños y los adolescentes, por etapas o por patrones generales. Todo ello deberá redundar en una mejor comprensión de este tipo de comportamiento y se le podrá integrar con más facilidad dentro de no sólo los programas de educación emocional, sino también poder tenerlo en cuenta en los currículos habituales de los centros, en cada etapa educativa.

Referencias

Ax, A.F**.** (1953). The physiological differentiation of fear and anger in humans. *Psychosomatic Medicine*, *1953*(15), 433-442.

Cannon, W.B. The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alteration. *American Journal of Psychology*, *1927*(39), 106-124.

Clynes, M. y Panksepp, J. (1986). *Emotions and Psychopathology*. New York: Plenum Press.

Cohen, H., Weil, G. y Pollak, J. (1982). The Taks of Emotional Development Test: A survey of research applications. *Psychology, Quaterly Journal of Human Behavior, 4,* 42-44.

Dalgleish, T. & Power, M. (1999). *Handbook of Cognition and Emotion*. UK: Wiley.

Duffy, E. (1930). Tensions and emotional factors in reaction. *Genetic Psychological Monograph*, *7*, 1-79.

Ekman, P., Friesen, W. & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face*. New York: Pergamon Press.

Izard. C. (1978). On the Development of Emotions and Emotion-Cognition Relationships in Infancy. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The Development of Affect*. New York: Plenum.

Kaplan, S. (1982). Where cognition and affect meet: A Theoretical analysis of preference. EDRA. *Environmental Design Research Association*, *13,* 183-188.

Lacey, J.I. (1967). Somatic response patterning and stress: some revisions of activation theory. In M.H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Psychological stress*. New York: Appleton.

Lange, C.G. (1885). *The emotions*. Baltimore: Williams y Wilkins.

Lazarus, S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, *37,* 1019-1024.

McDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. Londres: Mathuen.

Newen, A. y Zinck, A. (2009). Somos lo que sentimos. *Mente y cerebro*, *34,* 62-73.

Panksepp, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotion. *The behavioral and brain sciences*, *5*, 407-467.

Plutchik, R. y Kellerman, H. *Emotion. Theory, Research, and Experience*. *Theories of Emotion* (vol. 1*)*. New York: Academic Press.

Reisenzein, R. (1983). *The Schachter Theory of Emotion: Two Decades Later*. *Psychological Bulletin, 94*(2), 239-264.

Reynoso, C. *Emoción y cognición*. Presentación en Power Point. Universidad de Buenos Aires.

Schachtel, G. (1962). *Metamorfosis (el desarrollo humano y la psicología de la creatividad).* México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69,* 379-399.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Schlosberg, H. (1954). Three dimensions of emotions. *Psycological Review*, *6,* 81-88.

Schmidt-Atzert, L**.** (1981). *Psicología de las emociones*. Barcelona: Herder.

Tomkins, S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness* (Vol.1). New York: Springer.

Tomkins, S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness* (Vol.2). New York: Springer.

Traue, H. (2009). Mímica emocional. *Mente y cerebro*, *34*, 58-61.

Ulich, D., *Das Gefühl*, V. & Schwarzenberg, M. (1982). *El sentimiento*. Barcelona: Herder.

Villegas y Besora. (2008). Psicopatología y Psicoterapia del Desarrollo Moral. *Apuntes de Psicología*, *26*(2).

Watson, J. B. y Morgan, J. J. B. (1917). Emotional Reactions and Psychological Experimentation. *American Journal of Psychology*, *28*.

Whissell, C.M. (1984). Emotion: A classification of current literature. *Perceptual and Motor Skills*.

Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, *35,* 151-175.

Izard, C. y Buechler, S. (1979). Emotion Expressions and Personality Integration in Infancy. In C. Izard (Ed.), *Emotion in Personality and Psychopathology*. New York: Plenum.

Lazarus, S. (1991). *Emotion & Adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, S. y Lazarus, N. (1994). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.

McDougall, W. (1832). *The energies of men, a study of the fundamentals of dynamic psychology*. Londres: Mathuen.

Plutchik, R. y Kellerman, H. *Emotion. Theory, Research, and Experience. Emotions in Early Development* (vol.2). New York: Academic Press.

Schachter, J. (1957). Pain, fear and anger in hypertensives and normo-tensives: A psychophisiolgic study. *Psychosomatic Medicine*, *19*, 17-29.

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinations of emotional state. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in ex-perimental social psychology* (Vol.1). New York: Academic Press.

Schachter, S. (1967). Cognitive effects on bodily functioning: Studies of obesity and eating. In D. C. Glass (Ed.), *Neurophysiology and emotion*. New York: Rockefeller University Press and Russell Sage Fundation.

Schachter, S. (1971). *Emotion, obesity and crime*. New York: Academic Press.

Schachter, S. & Latané, B. (1964). Crime, cognition, and the autonomic nervous system. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol.12). Lincoln: University of Nebraska Press.

Schachter, S. & Singer, J**.** (1979). Comments on the Maslach and Marshall-Zimbardo experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 989-995.

Schachter, S. & Wheeler, L. (1962). Epinephrine, chlorpromazine, and amusement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *65,* 121-128.

Watson, J. B., Jersild, A. T. y otros. (1965). *Las emociones del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.

Zajonc, R.B. (1984). On the Primacy of Affect. *American Psychologist*, *39,* 117-123.

Bibliografía sobre la Inteligencia Emocional

Durlak, J. (2009, septiembre). *A review of school-based programs to promote students' social and emotional learning: Positive results and their implications for future research, practice and policy*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander.

Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind, 9,* 188- 205.

Kaplan, S. (1982). Where cognition and affect meet: A Theoretical analysis of preference. EDRA. *Environmental Design Research Association*, *13,* 183-188.

Mayer, J., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.), *The hanbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Rimé, B. (2009, septiembre). *Social sharing of emotion and emotional regulation*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Barrett, L., Salovey, P. (Eds.), y Mayer, J. (2002). *Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence*. Guilford Press.

Caruso, D. (2009, septiembre). *Ability model of emotional intelligence and its application*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander.

Mayer, J. (1997, septiembre). *Emotional Intelligence and Beyond: Looking Toward the Future*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander.

Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*(1), 97-105.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. MSCEIT. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Bibliografía sobre la Educación y el Entrenamiento Emocional

Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R., Cuadrado, M. y Pascual, V. (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Praxis.

Bisquerra, R. y (CGROP, Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica) (2006). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Chase, L. (1993). *Educación afectiva: desarrollo académico, social y emocional del niño*. México: Trillas.

Cruz, Mª V. y Mazaira, Mª C. (1992). *DSA. Programa de Desarrollo Socio-Afectivo*. Madrid: TEA Ediciones.

Elias, M., Tobias, E. y Friedlander, B. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.

Gallardo, P. y Gallardo, J.A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional: desarrollo emocional, social y moral en la Educación Primaria*. Sevilla: Wanceulen.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

Lloret, V. *Las emociones que transforman a los directivos en líderes*. Alicante: Innovaceei.

Sastre, G. y Moreno M. (2003). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género. Barcelona: Gedisa.

Sodevila, A. (2009). *Emociónate: programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.

Steiner, C. y Perry, P. (2002). *La educación emocional: una propuesta para orientar las emociones personales*. Madrid: Suma de letras.

Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *DIE Desarrollando la inteligencia emocional. Programas para el desarrollo de la inteligencia emocional IV y V*. Madrid: EOS.

Zapf, D. (2009). Emociones en el trabajo. *Mente y cerebro*, *34*, 52-57.

Vallés, A. (2002). *Habilidades emocionales. 2º curso Educación Secundaria*. Edit. Alcoy: Marfil.

INTELIGENCIA GENERAL, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

David Albert Pla, Universidad de Alicante
Raquel Gilar Corbí, Universidad de Alicante
Juan Luis Castejón Costa, Universidad de Alicante
Email contacto: dap15@alu.ua.es

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar las relaciones existentes entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales percibidas por el propio alumno y por sus compañeros en un grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. También se pretende conocer las relaciones existentes entre estas variables y el rendimiento académico. Los participantes en el estudio fueron 128 estudiantes del primer ciclo de E.S.O. Para la evaluación de la competencia social autopercibida empleamos la Batería de Socialización (BAS1, autoevaluación) de Silva y Martorell y el Bull-S de Cerezo para la evaluación de habilidades sociales percibidas por los compañeros. Para la evaluación de la inteligencia emocional se aplicó el instrumento BarOn EQ-i: YV (S). La evaluación de la habilidad intelectual se realizó mediante el test de Factor G de Catell (escala 2). Los datos sobre el rendimiento académico se obtuvieron calculando la calificación media considerando todas las asignaturas cursadas por el alumno. Los resultados, que se desprenden de los análisis correlacionales y predictivos mediante el empleo de la regresión jerárquica, ponen de manifiesto cuáles son las variables relativas a inteligencia emocional y habilidades sociales que hacen una mayor contribución a la explicación del rendimiento académico, una vez controlado el efecto de la inteligencia general.

Descriptores: *Inteligencia emocional, habilidades sociales, competencia social, rendimiento académico, Educación Secundaria Obligatoria.*

Abstract

The aim of the present study is to analyze the existing relations between the emotional intelligence and the social skills perceived by the own pupil and by his mates in a group of students of Secondary Obligatory Education. Also one tries to know the existing relations between these variables and the academic performance. The participants in the study were 128 students of the E.S.O's first cycle. For the evaluation of the social autoperceived competence we use the Battery of Socialization (BAS1, self-assesment) of Silva & Martorell and Bull-S of Cerezo for the evaluation of social skills perceived by the companions. For the evaluation of the emotional intelligence was applied the instrument BarOn EQ-i:YV (S). The evaluation of the intellectual skill fulfilled by means of the test of Factor G de Catell (scale 2). The academic performance data was obtained calculating the average qualification considering all the subjects studied by the pupil. The results obtained from correlated analyses and predicted analyses, through the employment of the hierarchic regression, reveal which are the variables relative to emotional intelligence and social skills that do a major

contribution to the explanation of the academic performance, once controlled the effect of the general intelligence.

Keywords: *Emotional intelligence, social skills, social competence, academic performance, Secondary Obligatory Education.*

Introducción

Con el fin de afrontar los objetivos marcados por las normativas vigentes en materia de educación, y con la consecución de un desarrollo integral del alumno como meta a alcanzar, las escuelas se encuentran con nuevos retos a los que dar respuesta. Es necesario, por lo tanto, la revisión de los contenidos a enseñar y las propuestas de actuación dentro de los centros educativos, siendo conscientes que aspectos como la competencia social, la inteligencia emocional y las habilidades sociales han de ser incluidos como elementos fundamentales de la realidad curricular.

La escuela se convierte ahora en un ambiente en el que aparecen numerosas demandas referidas a la competencia social (López, 2006; Elias y Haynes, 2008). La regulación de emociones para facilitar el pensamiento, la concentración, el control del comportamiento impulsivo, la actuación académica efectiva bajo situación de estrés y un desarrollo de la motivación intrínseca son facetas que requeridas a la hora de realizar un trabajo adecuado dentro de la escuela (Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994). Sumado a ello, son diversos estudios los que explicitan que unas buenas relaciones con los compañeros favorecen la implicación del estudiante en su trabajo académico (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999).

La autopercepción de los alumnos sobre su competencia social conforma un elemento fundamental a la hora de entender qué factores son los más influyentes en un efectivo desarrollo en esta materia. Por lo tanto entendemos la competencia social como aquella que se basa en llevar a cabo comportamientos hábiles para alcanzar el bienestar psicosocial, a través de la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables (Martínez Otero, 2001). No obstante, la percepción por parte de los compañeros también juega un papel importante a la hora de desarrollar aquellas habilidades necesarias para considerar a un alumno competente socialmente. Es por ello que, para que un sujeto pueda ser competente socialmente deberá reunir una serie de aspectos que le permitan conseguir un equilibrio entre la visión que tiene de si mismo y la retroalimentación que le ofrece el ámbito social al que pertenece (Palomero Fernández, 2009; Encabo y López, 2002). Además, son varios los estudios que expresan las ventajas de un buena inteligencia emocional como factor que favorece un desarrollo en competencia social (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Jiménez y López Zafra, 2011)

Existen numerosos estudios que señalan la potencial utilidad de la inteligencia emocional en el contexto académico y de integrar la enseñanza emocional en las escuelas (Lopes y Salovey, 2004; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

La competencia social y la inteligencia emocional se relacionan con la creación de espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia social y emocional, tomar conciencia de ella y generar los procesos de cambio que libremente se elijan. Las habilidades

sociales se convierten un buen modulador de estas experiencias dado que el alumno pasa un alto porcentaje de su tiempo en alguna forma de interacción social. En palabras de Del Prette, De Oliveira, Gresham y Vance (2012) estas se convierten en un posible predictor de problemas de aprendizaje. Problemas de muchos tipos, como por ejemplo fracaso escolar, inadaptación social, ansiedad o conductas disruptivas, pueden generarse si la escuela no facilita la adquisición de habilidades sociales (Martínez-Otero, 2005).

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es analizar las relaciones existentes entre inteligencia emocional y las habilidades sociales percibidas por el propio alumno y por sus compañeros. Además, también se plantea conocer las relaciones existentes entre estas variables y el rendimiento académico.

Método

Participantes

Los participantes en este estudio son 128 estudiantes españoles del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, el 52,7 % cursan 1º y el 47,3 % cursan 2º. Por otro lado, en cuanto al género, el 49,1% de los sujetos son mujeres y el 50,9% son varones.

Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron:

a) La medida del Cociente Emocional, versión para jóvenes (EQ-i: YV) de Bar-On (1977, 2000); que nos da información sobre cuatro aspectos de la inteligencia emocional: factor intrapersonal, factor interpersonal, factor de manejo de estrés y factor de adaptabilidad; así como una puntuación total de la inteligencia emocional. Ugarriza (2001) encuentra un coeficiente de consistencia interna para el cuestionario total de α= .93.

b) La evaluación de la competencia social, a través la Batería de Socialización BAS1 (Silva y Martorell, 1987). Este autoinforme mide con 75 ítems diversas conductas sociales como: consideración por los demás, liderazgo, autocontrol, retraimiento y ansiedad social. Los estudios psicométricos presentados en el manual del test evidencian adecuados niveles de fiabilidad y validez (α= .73)

c) Test de Factor G de Cattell (Escala 2) (Cattell y Cattell, 1973). Evalúa el funcionamiento intelectual, estando libre de condicionamiento cultural. Las puntuaciones obtenidas en los distintos subtest (series, clasificación, matrices y condiciones) se combinan para obtener una única puntuación directa que después se transforma en CI siguiendo las instrucciones establecidas en el manual de referencia del test.

d) Para la evaluación de las habilidades sociales percibidas por los compañeros se utiliza el Bull-S (Cerezo, 2000). Este instrumento, analiza la estructura interna del aula desde la perspectiva de los estudiantes en función de los índices de aceptación y rechazo. Ofrece unos niveles de fiabilidad aceptables (α=.73)

Procedimiento

Para la elaboración de este estudio, en un primero momento, se solicitó la participación del Centro Educativo, exponiendo los objetivos de investigación, los beneficios esperados y el tipo de colaboración que se solicitaba del Centro. En un segundo momento, tras una sesión informativa, se solicitó el consentimiento de los padres para que sus hijos participasen en el estudio.

Los diferentes inventarios utilizados en este trabajo fueron administrados en sesiones de tutoría. En primer lugar se obtuvieron los resultados referentes a la habilidad intelectual (Escala Factor G), en segundo lugar obtuvimos datos referentes a la inteligencia emocional (EQ-i de Bar-On), en tercer lugar se obtuvieron los datos de la autoevaluación de la competencia social (BAS 1) y finalmente se administró el test sociométrico (Bull-S). Para los datos referentes al rendimiento académico se recogieron las calificaciones obtenidas en las asignaturas comunes en ambos cursos y se calculó la calificación media.

Diseño y Análisis de datos

Con el fin de conocer la relación existente entre las variables referentes al rendimiento académico, habilidad intelectual, inteligencia emocional y la competencia social (autopercibida y percibida por los compañeros) se requiere el uso de un diseño correlacional. Por otro lado, se pretende conocer el valor predictivo de las variables consideradas en este estudio sobre el rendimiento académico. Para ello se lleva a cabo un análisis de regresión jerárquica tomando como variable criterio la media de los resultados académicos obtenidos.

Para el análisis de datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS- Versión 19.

Resultados

Análisis correlacionales

En la Tabla 1 se muestran las correlaciones entre las variables analizadas. De los análisis de correlación se desprende que existen correlaciones significativas entre los diferentes factores de cada uno de los cuestionarios empleados, como cabía esperar.

Destaca principalmente en este apartado que aparecen correlaciones significativas entre el rendimiento y el Coeficiente Intelectual (CI) ($r=.476$, $p=.000$), el factor de retraimiento social (BAS1) ($r=-.218$, $p=.007$) y el nivel de aceptabilidad sociométrica ($r=.334$, $p=.000$).

Tabla 1
Correlaciones entre variables

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
V1	1.00												
V2	.476**	1.00											
V3	-.081	-.012	1.00										
V4	.134	.065	-.084	1.00									
V5	-.044	-.086	.017	-.010	1.00								
V6	.078	.065	-.066	.175*	-.100	1.00							
V7	.028	.036	.040	.626**	.123	-.032	1.00						
V8	-.030	-.032	.054	.128	.463**	-.167*	.320**	1.00					
V9	-.218*	-.158*	-.161*	-.207*	-.260*	-.013	-.319**	.109	1.00				
V10	.043	-.049	.065	.150*	-.101	-.005	.018	.155*	.287*	1.00			
V11	.019	-.150*	-.045	-.005	-.044	.074	.094	.078	-.094	-.181*	1.00		
V12	.061	.197*	.136	-.184*	-.252*	.080	-.210*	-.601**	-.255*	-.183*	-.084	1.00	
V13	.334**	.209*	-.096	.245*	-.116	.050	.098	.013	-.178*	.112	.060	.104	1.00
Media	5.46	100.44	17.09	18.13	15.08	17.61	12.28	8.86	2.02	4.73	4.31	6.38	5.70
DS	1.510	15.275	17.425	3.097	2.455	16.946	2.012	3.194	2.137	3.018	1.692	1.932	4.184

*p = <.05; **p = <.01; V1= Media del Rendimiento; V2= Coeficiente Intelectual (Factor G); V3= Factor intrapersonal (EQ-i); V4= Factor interpersonal (EQ-i); V5= Factor Manejo del Estrés (EQ-i); V6= Factor Adaptabilidad (EQ-i); V7= Factor Consideración social (BAS1); V8= Factor Autocontrol (BAS1); V9= Factor Retraimiento Social (BAS1); V10= Factor Ansiedad Social y Timidez (BAS1); V11= Factor Liderazgo (BAS1); V12= Factor Sinceridad (BAS1); V13= Aceptabilidad (Bull-S)

Análisis de regresión jerárquica

En la Tabla 2 aparecen los resultados referentes a los análisis de regresión múltiple de tipo jerárquico donde han sido introducidas las variables tomando como criterio la Rendimiento Académico.

En primer lugar se introduce en la ecuación el bloque de variables relativas al cuestionario sobre habilidad intelectual. La contribución de este bloque es altamente significativa (F= 36,822, p= .000). Con la inclusión del segundo bloque de variables relativas la medida de la inteligencia emocional no encontramos aumento significativo de la varianza explicada (F= .637, p= .637). El tercer bloque relativo a la competencia social autopercibida tampoco aumenta significativamente la explicación de la varianza (F=1,509, p= .181). Es el último bloque, referente a la competencia social percibida por los compañeros, el que sí ejerce un aumento significativo de la varianza explicada (F=5.103, p=.026).

En definitiva, los resultados del análisis de regresión jerárquica ponen de manifiesto que el rendimiento académico está predicho, de forma independiente. Por un lado, cabe señalar el factor de Coeficiente Intelectual (β= .437, p=.000), que es el que hace una mayor contribución a la explicación de la varianza. Por otra parte, el factor de aceptación sociométrica (Bull-S) también contribuye significativamente a la varianza explicada (β= .193, p=.026)

Cabe destacar, que en este último paso, el factor de retraimiento social ofrece unos resultados cerca de ser significativos (β=. -.199, p=.055).

Tabla 2
Resumen del análisis de regresión de tipo jerárquico para las variables predictoras del Rendimiento Académico (N= 128)

Variable	B	SEB	β
Paso 1			
CI general	,047	,008	,476**
Paso 2			
CI general	,046	,008	,467**
EQ-i intrapersonal	-,006	,007	-,066
EQ-i interpersonal	,046	,039	,093
EQ-i manejo estrés	,001	,049	,001
EQ-i adaptabilidad	,002	,007	,027
Paso 3			
CI general	,046	,008	,463**
EQ-i intrapersonal	-,008	,007	-,094
EQ-i interpersonal	,051	,053	,104
EQ-i manejo estrés	-,031	,061	-,051
EQ-i adaptabilidad	,001	,007	,011
Bas1 consideración social	-,113	,085	-,150
Bas1 autocontrol	,004	,056	,008
Bas1 retraimiento social	-,160	,066	-,246*
Bas1 ansiedad social y timidez	,063	,043	,126
Bas1 liderazgo	,080	,075	,089
Bas1 sinceridad	-,055	,083	-,071
Paso 4			
CI general	,043	,008	,437**
EQ-i intrapersonal	-,006	,007	-,066
EQ-i interpersonal	,026	,053	,054
EQ-i manejo estrés	-,009	,061	-,014
EQ-i adaptabilidad	,001	,007	,015
Bas1 consideración social	-,088	,084	-,118
Bas1 autocontrol	-,017	,056	-,037
Bas1 retraimiento social	-,129	,067	-,199
Bas1 ansiedad social y timidez	,048	,043	,096
Bas1 liderazgo	,065	,074	,073
Bas1 sinceridad	-,082	,083	-,105
Bull aceptación	,070	,031	,193*

Nota. $R^2 =$ .226 para paso 1 (p=.000); $\Delta R^2 =$ .016 para paso 2 (p=.637); $\Delta R^2 =$ ..055 para paso 3 (p=.181); $\Delta R^2 =$ ..030 para paso 4 (p=..026)
*p<.05. **p<.005

Discusión

A la vista de los resultados, las variables que muestran una relación significativa o contribuyen de modo significativo a la explicación del rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria giran entorno a los aspectos de la inteligencia emocional y la competencia social autopercibida y percibida por los compañeros.

Son varios los estudios que indican la alta importancia que tiene un buen desarrollo de la competencia social con la consecución de unos buenos resultados académicos (Shernoff, 2010; Barbarin, 2012; Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Mavroveli, 2012;). Por otro lado, un buen uso de las habilidades sociales, junto a un buen desarrollo de la inteligencia emocional, se convierten en factores clave para la resolución de problemas de comportamiento (Lopes & Salovey, 2004; Eisenberg & Fabes, 2006; Gil-Olarte et al., 2006;).

Los resultados de nuestro trabajo ponen de manifiesto la relación existente entre los factores de inteligencia emocional y los factores propios de competencia social, como elementos relacionados con la consecución de buenos resultados tal y como expresan varios autores (Eisenberg y Fabes, 2006; Guil et al., 2006).

Nuestro estudio pone de manifiesto que, una vez son controladas las variables de habilidad intelectual, y de inteligencia emocional, es el factor de inteligencia general (CI) el que se presenta como uno de los mayores predictores de los resultados académicos tal y como expresan diversos autores en estudios recientes (Calvin *et* al., 2012; Kaufman, Ryenolds, Liu, Kaufman y McGrew, 2012; Deary y Maltby, 2013).

Por otro lado, bajo este mismo control, podemos observar que los niveles de competencia social percibida por los compañeros también se exponen como uno de los factores a tener en cuenta como uno de los predictores del rendimiento académico. Por lo tanto atender a las realidades sociales de los diferentes grupos de aulas, entender qué roles juegan en dicho grupo, y conocer de qué manera se establecen las relaciones entre esos grupos puede ofrecer mucha información de cara a entender los esfuerzos académicos realizados, tal y como expresan diversos autores (Meijs, Cillessen, Scholte y Spijkerman, 2010; Veronneau, Vitaro, Brendgen, Dishion, Tremblay, 2010; Simone, 2013)

A pesar de la insistencia de las diferentes normativas que regulan el proceso Educativo en Educación Secundaria por un desarrollo integral efectivo, encontramos que las prácticas educativas y la realidad docente hacen notorio que no existe la suficiente dedicación a tratar este tipo de competencias. La escuela como ambiente propicio al desarrollo de estas competencias debido a su alta demanda (Bernart, 2006; López, 2006), ve necesario la revisión de aquello que pretende enseñar, y debe proponer nuevas alternativas.

En conjunto, en nuestro trabajo se han identificado una serie de variables que están directamente implicadas en el rendimiento académico. La extensión de este trabajo a otros participantes y a otro contexto instruccional puede consolidar los resultados obtenidos y soslayar las posibles limitaciones del mismo.

Referencias

Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. y Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Barbarin, O. (2012). Boys of color: trajectories of social competence and academic achievement. *International Journal of Psychology, 47*, 237-237.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 218-224.

Calvin, C. M., Deary, I. J., Webbink, D., Smith, P., Fernandes, C., Lee, S. H., y Visscher, P. M. (2012). Multivariate genetic analyses of cognition and academic achievement from two population samples of 174,000 and 166,000 school children. *Behavior Genetics, 42*(5), 699-710.

Cattell, R. y Cattell, A. (1973). *Test de Factor G.* Madrid: TEA.

Celant, S. (2013). The analysis of students' academic achievement: the evaluation of peer effects through relational links. *Quality & Quantity, 47*(2), 615-631.

Cerezo, F. (2000). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares.* Madrid: Albor-Cohs.

Deary, I. J., & Maltby, J. (2013). Intelligence and individual differences. *Psychologist, 26*(1), 30-33.

Del Prette, Z., De Oliveira, L., Gresham, F. y Vance, M. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International, 33*(6), 615-630.

Durlak, J., Weissberg, R,. Dymnicki, B., Tylor, R. y Schellinger, K. (2011). The Impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.

Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (2006). Emotion regulation and childrens socioemotional competence. En L. Balter y C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Childs psychology: a handbook of contemporary issues* (pp. 357-381). Nueva York: Psychology Press.

Elias, M. y Haynes, N. (2008). Social competence, social support and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474-495.

Encabo, E. y López, A. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 43,* 113-122.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, *18*, 118-123.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2006). *Inteligencia emocional y adaptación socioescolar*. Disponible en: http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R. y Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, *153*, 226-334.

Jiménez, M., López Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social, 26*(1), 105-117.

Kaufman, S. B., Reynolds, M. R., Liu, X., Kaufman, A. S. y McGrew, K. S. (2012). Are cognitive g and academic achievement gone and the same g? An exploration on the woodcock-johnson and kaufman tests. *Intelligence, 40*(2), 123-138.

Lopes, P.N. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, *22*, 12-13.

Lopez, D. (2006). The social competence of homeschooled and conventionally schooled adolescents: a preliminary investigation. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 66*(7-B) 2006, 3974.

Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación, 12* (1).

Mavroveli, S., y Sanchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 112-134.

Meijs, N., Cillessen, A. H. N., Scholte, R. H. J., Segers, E., y Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 62-72.

Palomero Fernández, Pablo (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, *12*(2), 145-153.

Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 325-337.

Silvia, F. y Martorel, M. C. (1987). *Batería de Socialización BAS-3*. Madrid: TEA

Topping, K., Bremner, W. y Holmes, E.A. (2000). Social competence. The social construction of the concept. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Ugarriza, N. (2001*). La evolución de la Inteligencia emocional a través del Inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2872458.pdf

Veronneau, M., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J. y Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 46*(4), 773-790.

LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA-UNIVERSIDAD PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Josefina Lozano Martínez, Universidad de Murcia
Salvador Alcaraz García, Universidad de Murcia
Sarai Merino Ruiz, Universidad de Murcia
Email contacto: lozanoma@um.es

Resumen

Conocedores de las dificultades presentadas por las personas con trastornos del espectro autista (TEA) para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, en la presente investigación se diseñó un programa didáctico de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias dirigido a mejorar dichas habilidades, con la finalidad de favorecer la generalización de los aprendizajes adquiridos. Llevamos a cabo un diseño de caso múltiple, basado en la investigación-acción, destinado a mejorar las habilidades emocionales y sociales de cuatro alumnos de educación secundaria con TEA, con la participación de la docente, los padres y el equipo investigador universitario. Los resultados obtenidos, expresaron mejoras en el rendimiento de los alumnos en dichas habilidades, tanto en el entorno familiar como en el escolar, tras el proceso de intervención educativa, consiguiendo incluso cierta generalización de las enseñanzas adquiridas a sus contextos cotidianos.

Descriptores: *trastorno del espectro autista, habilidades emocionales y sociales, colaboración familia-escuela-universidad.*

Abstract

Aware of the difficulties presented by people with autism spectrum disorders (ASD) to develop emotional and social skills, in this investigation was designed an educational program of teaching and learning emotion and beliefs' comprehension, aimed at improving those skills, achieving widespread of the learning acquired. We designed a multiple case based on research-action, aimed at improving emotional and social skills of a secondary education student with ASD, with the participation of teachers, parents and university research team. The results showed improvements in the student's performance in those skills, both within the family and in school, after educative intervention, getting to generalizate learnings achieved from school to daily situations.

Keywords: *autism spectrum disorders, emotional and social skills, family-school-university collaboration.*

Introducción

Analizando los múltiples estudios en los que se describen las distintas características con las que cuentan las personas con trastorno del espectro autista (TEA), se observó la presencia de una serie de necesidades, que se creyó conveniente cubrir, como las enunciadas por Rivière (1998, p.26):

Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausente – mentalmente ausentes – a las personas presentes y que, por todo ello, se siente incompetente para predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. Es autista aquella persona a la que algún accidente de la naturaleza (genético, metabólico, infeccioso, etc.) ha prohibido el acceso intersubjetivo al mundo interno de las otras personas. Aquel para el cual los otros – y probablemente el sí mismo – son puertas cerradas.

De las diversas carencias encontradas en ese estudio inicial, se decidió centrar esta investigación en las relativas a las emociones, a su reconocimiento y justificación o en la atribución de estados mentales a los demás. Este aspecto se encuentra presente en niños de cuatro años con desarrollo típico, pero no forma parte de las personas con TEA o si lo hace, se encuentra aminorado, encontrando su explicación en la existencia de un déficit en el desarrollo de una "teoría de la mente" (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), haciendo referencia este concepto a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias.

El examen de estudios previos relacionados con esta temática, aportó la existencia de efectos positivos en alumnos con TEA, al llevar a cabo intervenciones para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales (Lozano & Alcaraz 2010; Lozano, Alcaraz & Colás, 2010 a, b). Debido a que los progresos logrados, tenían lugar muy lentamente en multitud de ocasiones, se planteó un trabajo conjunto entre la familia, la escuela y el equipo investigador que colaboró con ambos, con la finalidad de conseguir un mayor avance en la adquisición de las habilidades sociales.

Por ello, estimamos conveniente establecer al contexto familiar como el punto de partida de nuestras intervenciones (Moes & Frea, 2002), ayudándonos de la información obtenida por la familia, para individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de cara a la mejora de la educación de los alumnos (Bas & Pérez de Guzmán, 2010; García, Gomariz, Hernández & Parra, 2010).

Resulta conveniente que se preste especial atención a la información aportada por las familias, pues las necesidades que presentan en relación a la atención educativa de sus hijos, no siempre coinciden con aquella percibida por los profesionales educativos (Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne & Gallagher, 2010).

El proceso de intervención no produjo beneficios únicamente en los alumnos objeto de estudio, sino que además actuó sobre el ámbito familiar, pues se detectaron cambios en el modo en que los padres se dirigen a sus hijos, observándose un aumento de comentarios sensibles hacia ellos, tras su participación en el desarrollo de procesos de intervención sobre sus hijos (Giorlametto, Sussman & Weitzman, 2007).

El que las intervenciones con alumnos con TEA, tuviera lugar en situaciones de enseñanza reales y naturales, fue defendido por diversos autores, encontrándose entre ellos Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez, (2005), así como Ozonoff y Cathcart (1998), que resaltaban su efectividad en la mejora del desarrollo de los niños con TEA, o Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y McLean (2001), quienes enunciaron las consecuencias positivas que conlleva el brindar a los niños actividades de aprendizaje en ambientes naturales.

Por todo lo comentado hasta el momento, se decidió diseñar e implementar un programa de enseñanza guiado y sistemático, cuyo fin era que cuatro alumnos con TEA consiguieran aumentar sus habilidades emocionales y sociales, mediante una participación colaborativa entre la familia, la escuela y el equipo investigador universitario en el proceso de intervención educativa.

Objetivos

- Valorar si el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) consigue mejorar sus habilidades emocionales, tras un proceso de intervención en el que hay una colaboración de los ámbitos Familia-Escuela-Universidad.

- Optimizar las habilidades sociales de los alumnos participantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado para este fin.

Método

Enfoque y diseño

El diseño de esta investigación se dirige a potenciar la generalización de los aprendizajes, debido a la gran limitación que tienen los alumnos con TEA en este aspecto. La investigación que trataremos de describir, se llevará a cabo mediante una investigación-acción donde tendrá lugar la participación de la docente de los alumnos, de los padres de los mismos y del equipo investigador universitario.

Se realizó un estudio de casos, en concreto un estudio de casos múltiples, para responder a los objetivos propuestos (Yin, 2003). Este diseño de investigación resulta válido sobretodo en estudios educativos cuando el objetivo es estudiar con diferentes alumnos una misma innovación. La unidad de análisis de los casos múltiples, es un "conjunto de casos únicos", siendo cada caso seleccionado para integrar la unidad de análisis, escogido conforme a ciertos criterios preestablecidos.

En esta investigación hemos querido estudiar un mismo contenido (enseñanza de habilidades emocionales y habilidades sociales cotidianas) con diferentes alumnos con TEA, permitiéndonos esta describir el modo en que los datos recogidos se vinculaban con los objetivos propuestos.

Los estudios de casos son el resultado de implementar nuestra creencia de que todas las situaciones son únicas y que este es el motivo por el que el equipo investigador realiza un estudio único utilizando una metodología única.

Contexto/participantes

En este estudio de casos múltiples, la unidad de análisis fue el proceso de enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA, siendo cuatro los alumnos participantes en el programa de enseñanza y aprendizaje de dichas habilidades. Estos alumnos presentan un diagnóstico de TEA oscilando sus edades de 13 a 18 años.

El I.E.S en el que se encuentran escolarizados estos alumnos, está situado en uno de los barrios más históricos y antiguos de la ciudad de Murcia, encontrándose en él un alto índice de población inmigrante, con un nivel económico medio.

Técnicas y/o instrumentos para la obtención y el análisis de los datos

El desarrollo del programa de intervención y la interpretación de resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizó mediante la utilización de diversos instrumentos y técnicas de recogida de información. En concreto, fueron dos los instrumentos utilizados, detallados a continuación:

- **Un material didáctico, en formato impreso denominado "Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales" (Lozano & Alcaraz, 2009).**

La estructuración de dicho material, permite su utilización como evaluación y como proceso de enseñanza-aprendizaje. En él observamos una secuenciación de las tareas de enseñanza-aprendizaje diferenciadas en niveles evolutivos de menor a mayor complejidad para la comprensión de habilidades emocionales tal y como se recoge en la tabla II.

Tabla II

Enseñanzas propuestas en el material didáctico

	Enseñanza de emociones	Enseñanza de creencias
Nivel 1	Reconocimiento facial y expresión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo utilizando fotografías.	Comprensión de que las personas pueden ver cosas distintas.
Nivel 2	Reconocimiento facial y expresión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo utilizando dibujos.	Comprensión de que las personas pueden ver la misma cosa pero de distinta manera.
Nivel 3	Reconocimiento y atribución causal de una expresión emocional en función de una situación.	Comprensión de que las personas sólo saben las cosas que ven.
Nivel 4	Atribución causal de una expresión emocional en una situación de deseo.	Relación entre los conceptos de ver y saber para predecir la acción de un personaje.
Nivel 5	Atribución causal de una expresión emocional en una situación de creencia verdadera o falsa.	Relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, se llevó a cabo mediante la realización por parte del alumnado de distintas tareas de los materiales *"*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*"* (Lozano & Alcaraz, 2009) (en adelante "Aprende con Zapo")**.** Dichas actividades están formadas por unas historias en las que se encuentran insertas unas viñetas e imágenes que presentan una situación. El objetivo pretendido era que los alumnos consiguieran identificar la emoción representada por el personaje, justificando a su vez la emoción seleccionada.

Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales

El instrumento elegido para evaluar los resultados obtenidos, se denominaba "Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales", siendo una escala de tipo *Likert* con 5 valores, constituida por 26 ítems otorgando a cada pregunta un valor del 1 al 5, puntuando con un 1 aquel ítem sin conseguir y con un 5 aquel ya adquirido. Esta escala, que se aplicó como pretest y postest, se correlacionaba con ciertas tareas también trabajas en los materiales explicados anteriormente.

Procedimiento

El proceso de enseñanza y aprendizaje se extendió a lo largo de un curso académico (2010/2011), teniendo lugar la intervención en los dos ámbitos participantes: el centro escolar de los alumnos, donde realizaban las actividades con la ayuda de la docente y el equipo investigador universitario, y el hogar de los mismos, donde las tareas se efectuaban bajo la supervisión de la familia. La investigación tuvo un carácter aplicado, siguiendo metodológicamente un proceso en espiral formado por cuatro fases; *planificación*, *acción, observación y reflexión.* Se realizaron 3 reuniones, correspondientes a los tres trimestres del curso, donde los padres, la docente y el equipo investigador proyectó el programa de trabajo, haciéndose entrega a padres y docente del material con el que trabajar durante las distintas etapas (evaluación inicial, el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación final), para posteriormente recogerlo implementado con el último fin de valorar la existencia o no de logros alcanzados por los alumnos.

Resultados

Con los resultados procedentes del primer objetivo, valorar si el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) consigue mejorar sus habilidades emocionales, tras un proceso de intervención en el que hay una colaboración de los ámbitos Familia-Escuela-Universidad, observamos mediante las siguientes gráficas, que si han habido logros, pues las puntuaciones alcanzadas por los alumnos participantes en la investigación, fueron superiores en la evaluación final en comparación con la evaluación inicial.

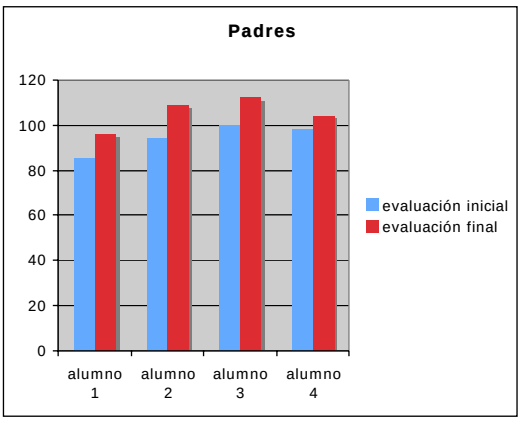


Figura 1. Resultados escala valorativa según padres

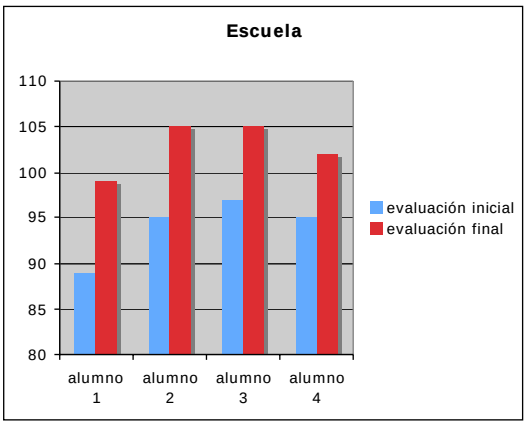


Figura 2.Resultados escala valorativa según escuela

A continuación, pasamos a describir de manera más pormenorizada aquello logrado por cada uno de los alumnos objeto de estudio.

Alumno 1:

Consiguió aumentar aquellas puntuaciones que en la evaluación inicial del curso 2010/2011 tenía más bajas (valoración de 4 desde 1 a 5), obteniendo ya en la evaluación final de dicho curso la máxima puntuación (5). La única tarea que se le resistió un poco más y en la que aún en la evaluación final de dicho curso no pudo lograr un valor de 5, fue la relativa a los JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN UNA SITUACIÓN ESPECÍFICA (reconocimiento de emociones complejas).

Alumno 2:

Al evaluar a este alumno, comentaremos que las actividades incluidas en los cuatro primeros niveles de los materiales Aprende con Zapo (Lozano y Alcaraz, 2009), las realizaba correctamente, excepto la actividad JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN UNA SITUACIÓN ESPECÍFICA (emociones complejas), que no logró realizar de un modo totalmente correcto.

Teniendo en cuenta la información proveniente del entorno familiar, el 5º nivel era el que más le costaba, no siendo capaz de realizarlo de forma autónoma, siendo por ello necesario seguir trabajando las actividades correspondientes a este bloque. Además, continuaba teniendo dificultades para darse cuenta de las emociones que sienten los demás, no comprendiendo el motivo por el que las personas se sienten así.

Alumno 3:

Este alumno ha seguido durante todo el curso (2010-2011) una evolución estable, pues ha conseguido la máxima puntuación (5 puntos) en todas las tareas referidas a la enseñanza de emociones y creencias utilizando los materiales Aprende con Zapo (Lozano y Alcaraz, 2009) propuestas a lo largo de este curso. Por lo tanto, como manifestamos anteriormente, uno de los objetivos que queremos conseguir es la optimización de las habilidades sociales de los alumnos participantes, y para ello se le seguirán proponiendo actividades dirigidas a trabajar la empatía, puesto que desde el entorno familiar la madre nos expuso en el primer seminario de trabajo, formado por los padres de los alumnos, la docente y el equipo investigador, que era una de las facetas que aún no había conseguido *"le sigue costando empatizar, ponerse en el puesto del otro"*.

Alumno 4.

El cuarto alumno, ha conseguido en este curso, 2010-2011, conocer y justificar emociones básicas, trabajadas con los materiales Aprende con Zapo (Lozano y Alcaraz, 2009), pues encuentra la causa de por qué los personajes se encuentran de una o de otra determinada manera. Las tareas de creencias consiguió dominarlas, no realizando este juicio basándonos solo en la puntuación obtenida en estas tareas, sino que este hecho fue ratificado en el ámbito familiar, pues su hermana le hacía pruebas con bolas, escondiéndoselas a modo de juego, simulando la actividad de *Si lo veo, lo sé* o *Adivina dónde se esconde*. Sin embargo, **le costaba reconocer las emociones cognitivas**, confundiéndose entre las emociones de

INTERÉS y PENSAMIENTO, por lo que es en este aspecto donde se deberá seguir incidiendo.

Discusión

Los resultados obtenidos tanto en la evaluación realizada con los materiales "Aprende con Zapo" como en la "Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales", muestran la existencia de cambios positivos en las habilidades evaluadas en estos cuatro alumno, siendo satisfactorio para ambos contextos el trabajo colaborativo con el programa didáctico.

Los resultados conseguidos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje muestran que los alumnos participantes en esta investigación mejoraron sus habilidades emocionales y sociales. Pero debemos ser cautos y tener en cuenta que cada persona con TEA posee unas características diferentes a cualquier otra persona con el mismo trastorno y que por ello no podemos generalizar los resultados obtenidos.

A pesar de que hemos podido comprobar que estos alumnos consiguieron avanzar en la adquisición de habilidades emocionales y sociales, pues los resultados obtenidos así lo muestran, es un proceso lento y en ocasiones pedregoso, pues son numerosos los factores que influyen en el aprendizaje de estos alumnos.

También tenemos que ser conscientes de que la participación que exista por parte de sus familias, juega un papel importante, pues tiene lugar un aprendizaje doble, realizado en el centro escolar y también en el hogar. Por lo tanto, en este caso, donde se ha producido una triple colaboración (familia-escuela-universidad), los resultados obtenidos fueron muy gratificantes y positivos, por lo que podemos corroborar, que fueron numerosos los beneficios aportados por esta colaboración, pudiendo confirmar los hallazgos de Ozonoff y Cathcart (1998) quienes sugirieron que los programas de intervención con participación familiar, mejoraban el desarrollo de los niños con TEA. Además afirmamos que las actividades de aprendizaje ofertadas a los niños en ambientes naturales son más proclives a provocar consecuencias positivas, como concluyeron los resultados obtenidos por Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y McLean (2001).

Mediante los resultados obtenidos en esta investigación, pudimos confirmar lo manifestado por Moes & Frea (2002), quienes consideran necesario establecer al entorno familiar como el punto de inicio de nuestras intervenciones.

Para finalizar esta comunicación, manifestaremos que los avances logrados por los alumnos con TEA presentes en nuestra investigación, confirman los objetivos propuestos. Por tanto, y siempre centrándonos a los casos presentes en este estudio, podemos manifestar que son numerosos los beneficios aportados por la colaboración familia-escuela-universidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales en alumnos con TEA.

Referencias

Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition, 21,* 37-46.

Bas, E. & Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI, 28*(1), 41-68.

Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T. & Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education, 37*(1), 13-23.

Dunst, C. J., Bruder, M.B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M. & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 68-92.

Giorlametto, L., Sussman, F. & Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Communication Disorders, 40*, 470-492.

Lozano, J. & Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales.* Madrid: Wolters Kluwer España.

Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, P. (2010a). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado, 14*(1), 367-382.

Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, P. (2010b). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 65-78.

Lozano, J. & Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI*, *28*(2), 261-288.

Moes, D. & Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disabilities, 23,* 521-534.

Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D. & Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología, 23*(3), 257-374.

Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1).

Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young childrenwith autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *28*, 25-32.

Rivière, A. (1998). Educación del niño autista. En J. Mayor (Ed.), *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications: Thousand Oaks, CA.

BAS-II: UN NUEVO INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS APTITUDES INTELECTUALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Estíbaliz Benito Sipos, TEA Ediciones
Email contacto: estibaliz.benito@teaediciones.com

Resumen

El BAS-II, British Ability Scales, evalúa las aptitudes cognitivas y el rendimiento educativo de niños y adolescentes. Está organizada en dos partes: BAS-II Infantil (3:6 a 5:11 años) y BAS-II Escolar (6:0 a 17:11 años). El BAS-II Infantil está formado por 12 tests (6 principales y 6 diagnósticos). El BAS-II Escolar lo constituyen 13 tests (6 principales, 5 diagnósticos y 2 de rendimiento). La parte cognitiva ofrece un índice que resume la capacidad conceptual general y el razonamiento (Índice General; IG) y unos índices de aptitud intelectual que evalúan aspectos concretos de esa capacidad general: Índice Verbal (IV), Razonamiento Perceptivo (RP), Razonamiento No Verbal (RNV) e Índice Espacial (IE). El BAS-II está basado en la TRI (Teoría de Respuesta al Ítem), en concreto en el modelo de Rasch de un parámetro. La muestra de la adaptación está formada por 1.725 sujetos de distintas provincias españolas. El IG presenta coeficientes de fiabilidad que varían en función de la edad; en el BAS-II Infantil va de 0,85 a 0,94, mientras que en el BAS-II Escolar oscila entre 0,89 y 0,95. La estabilidad temporal test-retest es muy elevada, con coeficientes para los índices entre 0,83 y 0,97.

Abstract

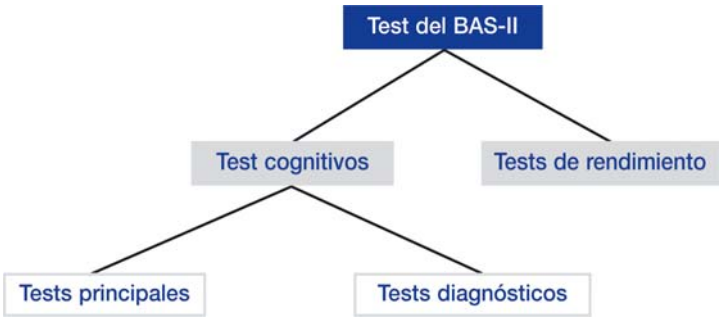
The BAS-II, British Ability Scales, assess the cognitive abilities and educational achievement of children and adolescents. It is organized into two batteries: BAS-II Early Years (3:6 to 5:11 years) and BAS-II School Age (6:0 to 17:11 years). The BAS-II Early Years consists of 12 scales (6 core scales and 6 diagnostic scales). The BAS-II School Age is composed of 13 scales (6 core scales, 5 diagnostic scales and 2 achievement scales). The cognitive scales provides an index that summarizes the general conceptual ability and reasoning (General Conceptual Ability Score, GCA), and cluster scores, that relate to specific aspects of the overall ability: Verbal Ability, Pictorial Reasoning Ability, Non-verbal Reasoning Ability and Spatial Ability. The BAS-II is based on the IRT (Item Response Theory), particularly in the Rasch model of one parameter. The sample consists of 1,725 subjects from different Spanish provinces. GCA presents reliability coefficients which vary depending on the age:BAS-II Early Years ones go from 0.85 to 0.94 while BAS-II School Ages ones are between 0.89 and 0.95. Test-retest temporal stability is so high too, with coefficients for general index between 0.83 and 0.97.

El **BAS-II, Escalas de Aptitudes Intelectuales**, es una batería de tests de aplicación individual que evalúa las aptitudes cognitivas y el rendimiento educativo de los niños y los adolescentes entre los 2 años y 6 meses, y los 17 años y 11 meses. Proporciona una evaluación psicológica de gran utilidad en el ámbito clínico y educativo, a la vez que representa una valiosa herramienta para la investigación. Proporciona métodos

comprehensivos y flexibles para evaluar diferentes aspectos del funcionamiento intelectual de los niños y de sus progresos educativos básicos.

El proceso de investigación de esta herramienta comenzó en el año 1965, momento en que la *British Psychological Society* convocó un comité de especialistas con la finalidad de elaborar un plan para desarrollar una nueva batería. La primera edición de las Escalas de Aptitudes Intelectuales (BAS) se publicó en Inglaterra febrero de 1979, pero se continuó el trabajo analítico y se desarrollaron otros tests, apareciendo la edición revisada, el BAS-R, a principios de 1983. En 1984 comenzaron los trabajos sobre la versión americana, el DAS, *Differential Ability Scales*. El proyecto del BAS-II comenzó en septiembre de 1993, finalizando los estudios de tipificación entre marzo y julio de 1995.

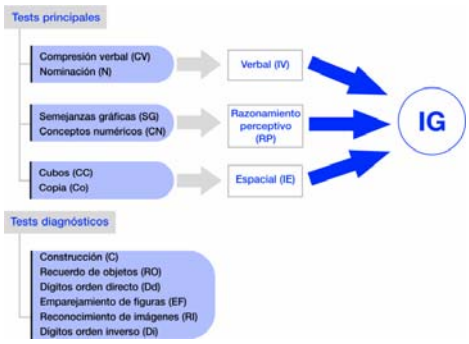
El BAS-II está organizado en dos baterías. La primera incluye los tests dirigidos a los más pequeños, denominada **BAS-II Infantil** (2:6 a 5:11 años), y la segunda cubre las edades escolares, denominada **BAS-II Escolar** (6:0 a 17:11 años). El BAS-II infantil está compuesto de tests cognitivos (principales y diagnósticos), mientras que el BAS-II Escolar comprende tanto tests cognitivos como de rendimiento. Los **tests cognitivos** se diseñaron para evaluar las aptitudes intelectuales más relevantes para el aprendizaje y el rendimiento académico. Como cada uno de los test se ha tipificado por separado, su aplicación permite el profesional obtener e interpretar un perfil de puntos cognitivos fuertes y débiles. Los tests cognitivos se dividen en **tests principales**, que contribuyen al Índice General (IG), y **tests diagnósticos**, que proporcionan información complementaria sobre diversas aptitudes específicas. A partir de los 3:6 años, los tests principales se pueden agrupar en puntuaciones compuestas, denominadas *índices de aptitud intelectual*, que se refieren a las capacidades verbal, de razonamiento y espacial. Estos índices no se calculan en los niños más pequeños, ya que a esas edades estas capacidades no están lo suficientemente diferenciadas.



BAS-II Infantil

Se divide en dos niveles: el inferior cubre las edades de 2:6 a 3:5 años y el nivel superior, las de 3:6 a 5:11 años. El nivel superior incluye los índices de aptitud intelectual y varios tests más exigentes.

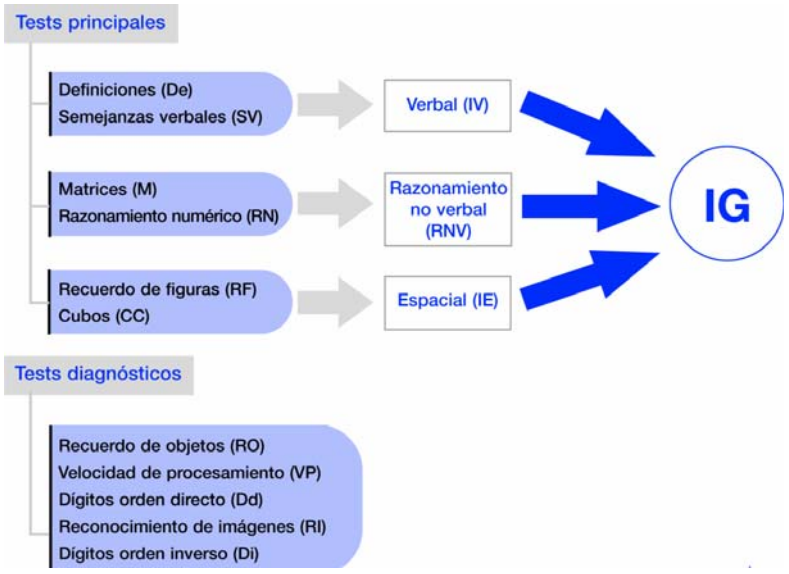
Tests cognitivos del BAS-II Infantil, nivel inferior (2:6 a 3:5 años)



Tests cognitivos del BAS-II Infantil, nivel superior (3:6 a 5:11 años)

BAS-II Escolar

Los tests cognitivos de este nivel tienen un único nivel que cubre las edades de 6:0 a 17:11 años. De nuevo, los tests principales se combinan para producir tres índices de aptitud intelectual, que juntos forman el IG. Los dos tests de rendimiento, están pensados para edades de 6:0 a 17:11 años y por tanto se presentan dentro del BAS-II Escolar.



Tests cognitivos del BAS-II Escolar (6:0 a 17:11 años)

A continuación se definen la totalidad de las pruebas que componen el BAS-II:

- **Construcción**: La tarea consiste en reproducir figuras de 2 o 3 dimensiones con bloques de madera. Evalúa la capacidad de:
  - Resolución de problemas espaciales.
  - Emparejamiento viso – perceptivo.
  - Coordinación ojo – mano.
  - Percepción de la orientación relativa.
  - Uso de la mediación verbal.
  - Seguimiento de instrucciones verbales y señales visuales.
- **Comprensión verbal**: Se han de señalar o tomar objetos siguiendo las instrucciones verbales del examinador. Mide la capacidad de:
  - Comprensión del lenguaje hablado, incluyendo la sintaxis, los conceptos preposicionales y relacionales y el vocabulario.
  - Seguimiento de unas instrucciones verbales.

- Memoria auditiva a corto plazo con frases.

▪ **Semejanzas gráficas**: Se le muestra al niño una lámina con 4 dibujos y se le entrega otra tarjeta con otro dibujo diferente. El niño ha de colocar la tarjeta debajo del dibujo de la lámina con el que crea que tiene algún elemento o concepto en común. Evalúa la capacidad de:

- Resolución de problemas no verbales (razonamiento inductivo).
- Percepción visual y análisis.
- Dotar de significado a las imágenes.
- Formulación y contrastación de hipótesis.
- Uso de la mediación verbal.
- Conocimiento general.

▪ **Nominación**: Se le enseña al sujeto un dibujo y este debe decir su nombre. Mide la capacidad de:

- Lenguaje expresivo.
- Conocimiento del vocabulario.
- Asignación de etiquetas verbales a los dibujos.
- Conocimiento general.
- Desarrollo general del lenguaje.
- Recuperación de nombres de la memoria a largo plazo.
- Estimulación del lenguaje.

▪ **Cubos**: Consiste en construir un modelo juntando cuadrados o cubos de color amarillo y negro. Esta prueba evalúa la capacidad de:

- Análisis visoespacial, es decir, descomposición de un modelo en partes.
- Percepción de la orientación relativa.
- Emparejamiento visoespacial, incluyendo el tamaño, los ángulos y la orientación.
- Resolución de problemas espaciales mediante el uso de estrategias como el ensamblado secuencial o el ensayo y error y la aptitud para sintetizar.
- Coordinación ojo – mano.

▪ **Conceptos numéricos**: Se han de responder preguntas sobre números, tamaños y otros conceptos numéricos utilizando fichas de plástico y dibujos. Esta prueba mide:

- Conocimiento de conceptos numéricos y prenuméricos.
- Comprensión verbal.
- Conocimiento de conceptos lingüísticos básicos.
- Percepción visual y análisis de imágenes.
- Integración de la información conceptual visual y verbal.

▪ **Copia**: El niño copia un dibujo sencillo que realiza el examinador o que aparece en una lámina. Evalúa la capacidad de:

- Análisis visoespacial.
- Emparejamiento visoespacial al comparar los propios dibujos con el estímulo.
- Coordinación ojo – mano.
- Motricidad fina.
- Control del lápiz.

▪ **Recuerdo de figuras**: El sujeto debe elegir una figura que sea idéntica a la que se le presente entre seis opciones posibles. Los cinco distractores son rotaciones o inversiones de la figura original. Con esta tarea se mide la capacidad de:

- Análisis visoespacial.
- Recuerdo visoespacial.
- Emparejamiento visoespacial.
- Coordinación mano – ojo.
- Destrezas motoras finas.

- Control de lápiz.

▪ **Definiciones**: Consiste en explicar el significado de una serie de palabras. Evalúa:

- Conocimiento del vocabulario.
- Habilidades de expresión del lenguaje, incluyendo fluidez verbal.
- Conocimiento general.
- Conceptualización verbal.
- Pensamiento abstracto.
- Recuperación de la información de la memoria a largo plazo.
- Nivel de estimulación del lenguaje.

▪ **Matrices**: Se presenta una matriz incompleta de seis figuras abstractas. La tarea requiere elegir entre seis opciones distintas la figura que completa correctamente la matriz. Con esta tarea se mide la capacidad de:

- Razonamiento no verbal inductivo.
- Uso de de estrategias de mediación verbal que subyacen al etiquetado de las figuras.
- Análisis visoespacial.

▪ **Semejanzas verbales**: El niño ha de decir en qué se parecen o qué tienen en común tres cosas. Mide la capacidad de:

- Razonamiento verbal.
- Expresión del lenguaje.
- Conocimiento del vocabulario.
- Conocimiento general.
- Pensamiento lógico y abstracto.
- De distinguir entre características esenciales y superficiales.
- Estimulación del lenguaje.

▪ **Razonamiento numérico**: Es necesario descubrir la relación existente entre dos pares de figuras o de números y aplicar la regla para completar el espacio en blanco del tercer par. Mide la capacidad de:

- Razonamiento inductivo.
- Aptitud analítica.
- Recuperación de la información de la memoria a largo plazo.
- Conocimiento de cifras, de hechos numéricos básicos y de operaciones aritméticas.
- Uso de estrategias de mediación verbal.

▪ **Emparejamiento de figuras**: El sujeto debe elegir una figura que sea idéntica a la que se le presenta entre seis opciones posibles. Los cinco distractores son rotaciones o inversiones de la figura original. Mide la capacidad de:

- Realizar discriminaciones precisas entre figuras similares.
- Percibir y discriminar la orientación espacial de las figuras.
- Utilizar estrategias para escudriñar y hacer comparaciones visuales.
- Seguir instrucciones verbales y señales visuales.

▪ **Dígitos en orden directo**: Se tiene que repetir una secuencia de dígitos que son presentados verbalmente. Con esta tarea se mide la capacidad de:

- Memoria auditiva a corto plazo.
- Facilidad en la expresión verbal.
- Concentración y atención.

▪ **Dígitos en orden inverso**: El niño repite en orden inverso una secuencia de dígitos que son presentados verbalmente. Evalúa la capacidad de:

- Utilizar estrategias efectivas para transformar la secuencia de dígitos.
- Memoria auditiva a corto plazo.

- Facilidad en la expresión verbal.
- Concentración y atención.

▪ **Recuerdo de objetos inmediato y demorado**: El sujeto ha de observar una lámina con dibujos de 20 objetos durante un tiempo específico. A continuación se retira la lámina y el niño debe recordar el nombre del mayor número de objetos posible. Después del tercer ensayo se entregan al niño 20 tarjetas con los dibujos para que se reproduzca la lámina original sobre una lámina en blanco. Mide la capacidad de:

- Recuerdo visoespacial a corto y medio plazo.
- Memoria de trabajo verbal.
- Integración de la información visual y verbal.
- Uso de estrategias de mediación verbal.
- Uso de la disposición espacial como ayuda mnemotécnica.

▪ **Reconocimiento de imágenes**: Se le muestra al niño una lámina con dibujos de uno o varios objetos durante 5 segundos. A continuación se presenta una lámina nueva en la que aparecen esos objetos y otros diferentes. El niño debería señalar aquellos dibujos que aparecían en la lámina anterior. Evalúa la capacidad de:

- Memoria de reconocimiento visual a corto plazo.
- Eficiencia visual de exploración.
- Atención a los detalles visuales, incluidos la forma, el tamaño y la orientación.
- Uso de estrategias verbales de etiquetado.

▪ **Velocidad de procesamiento**: En cada ítem hay varias filas de figuras o números. En cada fila la tarea consiste en marcar el círculo que contenga mayor número de cuadrados o el número más alto. La puntuación en cada ítem dependerá del tiempo que necesite para responder. Con esta prueba se valora la capacidad de:

- Velocidad al efectuar operaciones mentales simples.
- Aptitud para trabajar deprisa bajo presión de tiempo.
- Estrategias secuenciales para hacer comparaciones.
- Conocimiento básico de los conceptos ordinales.
- Reconocimiento de números de un solo dígito y de múltiples dígitos y del valor de los dígitos en las distintas posiciones.

▪ **Ortografía**: El sujeto escribe una serie de palabras que el examinador le dicta. Evalúa la capacidad de:

- Memoria visual para la correcta escritura de las palabras enteras.
- Conocimiento de las asignaciones de fonemas a grafemas.
- Conocimiento de las reglas de ortografía.

▪ **Aritmética**: Comprende diferentes tareas con números, como señalar números presentados oralmente, nombrar números o realizar cálculos numéricos. Esta tarea mide la capacidad de:

- Reconocer y expresar los nombres de los números.
- Habilidades aritméticas.
- Conocimiento y comprensión de los conceptos numéricos básicos.

Varios tests de este instrumento cuyo contenido es de tipo verbal o que requieren respuestas orales pueden no resultar apropiados para evaluar niños con discapacidad auditiva o con problemas del habla y del lenguaje. Por ello, el BAS-II permite aplicar un conjunto de pruebas que no requieren lenguaje, cuyas instrucciones pueden transmitirse, si fuese necesario, mediante gestos, proporcionando un Índice General No Verbal (IGNV), que puede sustituir al IG cuando el profesional juzgue que las tareas verbales no son adecuadas para medir la capacidad de un niño en particular. Para los niños entre los 2:6 y los 3:5 años, los tests no verbales son Construcción (C) y Semejanzas gráficas (SG). Para los niños entre los

3:6 y los 5:11 años, los tests no verbales apropiados para esta finalidad son tres: Semejanzas gráficas (SG), Cubos (CC) y Copia (Co). El conjunto de pruebas no verbales del BAS-II Escolar está formado por Matrices (M), Razonamiento numérico (RN), Recuerdo de figuras (RF) y Cubos (CC). Esta combinación de tests no verbales puede aplicarse, entre otros, a los siguientes casos: niños extremadamente tímidos, con mudez selectiva, con sospecha de una pérdida auditiva severa, con infecciones recurrentes del oído medio, procedentes de ambientes familiares carentes de estimulación verbal o de habla extranjera.

El BAS-II se basa en el supuesto de que la mayoría de los niños destacan más en algunas aptitudes cognitivas que en otras, por ello permite calcular las diferencias estadísticamente significativas entre los índices de aptitud intelectual, entre estos y el IG, entre los tests propios de cada índice de aptitud intelectual, entre los tests principales, entre los tests diagnósticos y entre ambos.

La muestra de tipificación española está formada por 1725 niños, siendo representativa de la población a la que va dirigida, y asegurando suficientes garantías la calibración de los ítems de acuerdo al modelo de Rasch. En cuanto a la representatividad, el número de casos por región, sexo y grupo de edad se ajustó en gran medida a los datos del censo. El modelo psicométrico de Rasch, es el más sencillo dentro de las teorías de respuesta al ítem, y se basa en el concepto de que la respuesta correcta a un ítem depende de dos aspectos: el nivel de aptitud de la persona y la dificultad del ítem.

Respecto a la fiabilidad del BAS-II, se estudió la consistencia interna u homogeneidad de su contenido, se realizaron estudios test-retest (con un intervalo aproximado de dos semanas) y se estudió la especificidad (proporción de la varianza de las puntuaciones que no es compartida y se debe únicamente a este test) de las puntuaciones.

Test o índice	2:6 - 2:11	3:0 - 3:5	3:6 - 3:11	4:0 - 4:5	4:6 - 4:11	5:0 - 5:11	Mediana
Comprensión verbal	0,84	0,82	0,83	0,81	0,85	0,77	0,82
Nominación	0,82	0,65	0,78	0,75	0,77	0,73	0,76
Semejanzas gráficas	0,80	0,58	0,66	0,70	0,71	0,76	0,70
Conceptos numéricos	0,97	0,97	0,97	0,97	0,96	0,97	0,97
Construcción	0,75	0,90	0,91	0,86	0,93	0,91	0,90
Cubos (E)	-	0,76	0,87	0,83	0,86	0,92	0,86
Cubos (A)	-	0,78	0,86	0,82	0,92	0,87	0,86
Copia	-	-	0,82	0,82	0,77	0,83	0,82
Emparejamiento de figuras	-	-	-	0,74	0,84	0,84	0,84
Dígitos orden directo	0,89	0,88	0,91	0,93	0,90	0,91	0,91
Recuerdo de objetos inmediato (V)[a]	-	-	-	0,57	0,65	0,70	0,65
Reconocimiento de imágenes	0,61	0,74	0,67	0,70	0,79	0,73	0,72
IV	-	-	0,88	0,86	0,88	0,82	0,87
RP	-	-	0,87	0,88	0,85	0,90	0,88
IE	-	-	0,89	0,84	0,87	0,91	0,88
IG	0,87	0,85	0,94	0,93	0,92	0,92	0,92
IGNV	0,81	0,78	0,87	0,86	0,84	0,89	0,85

[a] Coeficiente alfa

	Edad												
Test o índice	6:0 - 6:11	7:0 - 7:11	8:0 - 8:11	9:0 - 9:11	10:0 - 10:11	11:0 - 11:11	12:0 - 12:11	13:0 - 13:11	14:0 - 14:11	15:0 - 15:11	16:0 - 16:11	17:0 - 17:11	Mediana
Definiciones	0,77	0,82	0,84	0,89	0,88	0,72	0,66	0,78	0,68	0,75	0,84	0,78	0,83
Semejanzas verbales	0,77	0,83	0,79	0,83	0,79	0,67	0,76	0,84	0,66	0,73	0,63	0,76	0,79
Matrices	0,80	0,88	0,86	0,82	0,91	0,85	0,89	0,84	0,82	0,74	0,79	0,70	0,86
Razonamiento numérico	0,79	0,89	0,79	0,81	0,85	0,79	0,87	0,71	0,76	0,78	0,77	0,73	0,80
Recuerdo de figuras	0,69	0,74	0,73	0,77	0,82	0,83	0,78	0,79	0,72	0,80	0,82	0,76	0,75
Cubos (E)	0,86	0,85	0,85	0,84	0,90	0,95	0,93	0,88	0,86	0,90	0,85	0,88	0,85
Cubos (A)	0,80	0,85	0,84	0,83	0,88	0,91	0,90	0,86	0,86	0,81	0,85	0,72	0,85
Dígitos orden directo	0,91	0,93	0,87	0,91	0,92	0,90	0,90	0,89	0,90	0,91	0,93	0,92	0,91
Dígitos orden inverso	0,88	0,88	0,90	0,84	0,90	0,80	0,87	0,87	0,88	0,89	0,89	0,88	0,88
Recuerdo de objetos inmediato (V)[a]	0,77	0,82	0,81	0,86	0,82	0,79	0,79	0,83	0,78	0,81	0,75	0,83	0,82
Reconocimiento de imágenes	0,64	0,65	0,72	0,67	0,76	0,72	0,69	0,75	0,69	0,68	0,71	0,68	0,69
Velocidad de procesamiento[a]	0,90	0,94	0,94	0,94	0,94	0,92	0,92	0,95	0,94	0,95	0,95	0,95	0,94
Aritmética	0,82	0,85	0,75	0,83	0,83	0,87	0,82	0,91	0,87	0,90	0,88	0,90	0,83
Ortografía	0,92	0,94	0,88	0,83	0,86	0,91	0,93	0,91	0,92	0,90	0,90	0,91	0,90
IV	0,83	0,89	0,88	0,92	0,89	0,81	0,81	0,89	0,80	0,84	0,84	0,86	0,88
RNV	0,87	0,93	0,87	0,86	0,91	0,88	0,92	0,86	0,87	0,85	0,84	0,85	0,88
IE	0,80	0,86	0,85	0,86	0,89	0,93	0,90	0,89	0,82	0,89	0,86	0,85	0,86
IG	0,91	0,95	0,93	0,95	0,95	0,92	0,94	0,94	0,89	0,93	0,92	0,91	0,94
IGNV	0,89	0,94	0,91	0,93	0,94	0,94	0,94	0,92	0,87	0,90	0,90	0,85	0,93

[a] Coeficiente alfa

Con relación a la validez, se estudiaron las intercorrelaciones escalares y se realizaron análisis factoriales exploratorios y cofirmatorios (AGFI infantil: 0,93 y AGFI escolar: 0,96). La validez de criterio se estudió con el WPPSI-R (0,79), WISC-R (0,76), WISC-IV (0,84), MSCA (0,85) y RIST (0,87). También se realizaron estudios con niños con dificultades de aprendizaje (dificultades en la lectura y dificultades específicas de aprendizaje) que sugieren que se trata de una batería adecuada para identificar a este tipo de niños, ya que se centra en los procesos cognitivos y presenta tests con una elevada especificidad. Además, se estudió la equidad de la evaluación con la finalidad de evaluar el grado en el que supone una medida de la aptitud de los individuos igualmente válida para diferentes características sociodemográficas o entornos. En conclusión los efectos del sesgo de los ítems relacionados con el sexo son mínimos. No existe evidencia suficiente para creer que el rendimiento en cualquier test del BAS-II se vea afectado por un contenido que favorezca más a un sexo que a otro, y tampoco existe un DIF significativo en relación con la etnia.

Referencias

Baker, F. B. (1985). *The basic of Item Response Theory*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Elliott, C. D. (1983). *The British Ability Scales Manual 2: Technical Handbook*. Windsor: NFER – NELSON.

Elliott, C. D. (1996). *BAS-II. Escalas de Aptitudes Intelectuales* (Arribas, D y Corral. S. adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.

Elliott, C. D. (1996). *The British Ability Scales II. Administration and Scoring Manual*. Londres: NFER - NELSON.

Elliott, C. D. (1997). *The British Ability Scales II. Technical Manual*. Londres: NFER - NELSON.

Elliott, C. D. (1997*b*). BAS-*II, British Ability Scales. Administration and Scoring Manual*. Londres: NFER – NELSON.

Elliott, C. D., Smith, P. y McCulloch, K. (1997*b*). *BAS-II, British Ability Scales. Technical Manual*. Londres: NFER – NELSON.

EVALUACIÓN DE NECESIDADES Y PROPUESTAS DE MEJORA EN EL APOYO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Camino Ferreira Villa, Universidad de León
Email contacto: camino.ferreira@unileon.es

Resumen

Los objetivos del estudio son conocer cuáles son las necesidades existentes en el proceso de atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades públicas de Cataluña e identificar propuestas para mejorar la orientación y apoyo a estos estudiantes. El procedimiento de recogida de datos se ha realizado a través de entrevistas en profundidad a los responsables de los servicios de atención a la discapacidad de las universidades públicas catalanas. Los datos se analizaron mediante el programa de análisis cualitativo NVivo 10. Las principales dificultades encontradas se relacionan con la falta de normativa específica para realizar adaptaciones equitativas y para reconocer las discapacidades invisibles, y de conocimiento de la misma por parte del profesorado. Por otra parte, las acciones transversales y de no diferenciación que algunas universidades implementan son una buena práctica para dar visibilidad a la discapacidad, normalizar la situación de estos estudiantes y priorizar su autonomía.

Descriptores: *Educación Superior, Discapacidad, Orientación, Atención a la diversidad.*

Abstract

The aims of this paper are to describe the real needs and difficulties in the process of support for students with disabilities in Higher Education institutions in Catalonia and to identify good practices for their attention. The data has been collected through interviews to the responsible of the disability support services of the public universities in Catalonia. The data has been analysed using NVivo 10 qualitative software. The main difficulties are the lack of specific norms for equitable adaptations and to recognize the invisible disabilities, knowledge of it by professors. Moreover, the transversal measures and non-differentiation that some universities implement are good practices to give visibility to disability, to normalize the situation of these students and to prioritize their autonomy.

Keywords*: Higher Education, Disability, Guidance, Attention to diversity.*

Introducción

Una de las herramientas que las universidades están creando e implantando son los programas y los servicios de atención a estudiantes con discapacidad. La creación de estos servicios implica que los sistemas de Educación Superior sean atractivos y eficientes impulsando los planes de apoyo y los servicios de orientación para mejorar el acceso de los estudiantes no tradicionales, como son los estudiantes con discapacidad (Consejo de la Unión

Europea, 2011). Es un forma de que los estudiantes de todo el mundo tengan oportunidades para acceder a la universidad y a los servicios, programas y actividades que en ella se ofrecen. Su origen se relaciona directamente con el aumento de la diversidad de estudiantes en la Educación Superior y la satisfacción de las necesidades de los mismos bajo el principio de igualdad de oportunidades. Entre las funciones generales de estos servicios se encuentran: asegurar que los recursos necesarios están disponibles, apoyar al profesorado en la realización de adaptaciones a estos estudiantes y garantizar que la normativa y los procedimientos se cumplen (Ludeman, Osfield, Iglesias Hidalgo, Oste y Wang, 2009).

Esta iniciativa también se ha reflejado en la normativa española, ya que incluye el impulso y fomento de servicios de atención a la comunidad universitaria con discapacidad (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario) para evaluar la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales). Estos servicios deben ofrecer, entre otros, orientación y tutoría que mejoren el acceso, la finalización de los estudios y la preparación de los estudiantes para el mercado laboral (Sursock & Smidt, 2010). A pesar de ello, se observa una heterogeneidad en la oferta de estos servicios debido a que no existe regulación legal de su funcionamiento, estructura, actividades y recursos (Sánchez Palomino, 2011). Este hecho también se refleja en la determinación y desarrollo de las adaptaciones curriculares, la adecuada formación del profesorado, la falta de conexión entre los orientadores de los niveles anteriores y la universidad (Castellano Burguillo, Galdón Mangas, Ipland García, Malvárez Pascual y Moya Maya, 2010), y la falta de reconocimiento legal y real de los derechos de algunas de las necesidades educativas específicas o singulares derivadas de otras situaciones *discapacitantes* (Figuera, Coiduras, Feixa, Isús, Prades, Rodríguez et al., 2010).

Partiendo de que una de las responsabilidades de las instituciones de Educación Superior es la proporción de servicios al estudiante con discapacidad y que existe una heterogeneidad de medidas y actuaciones a este colectivo, este estudio se centra en (1) conocer cuáles son las necesidades existentes en el proceso de atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades públicas de Cataluña y en (2) identificar propuestas para mejorar la orientación y apoyo a estos estudiantes.

Método

Para alcanzar los objetivos del estudio se ha realizado (a) una búsqueda de la información disponible en las Webs institucionales de las universidades públicas catalanas sobre sus servicios de atención a la discapacidad, (b) puesta en contacto con sus responsables, (c) elaboración y realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas (realizadas durante los meses de junio y julio de 2012, con una duración aproximada de 45 minutos-1 hora) a los siete responsables de estos servicios, y (d) análisis de los datos recogidos de la realización de las entrevistas mediante el programa de análisis cualitativo NVivo 10 teniendo en cuenta las siguientes categorías: identificación, estadísticas, demandas y adaptaciones, barreras, recursos, coordinación, inserción laboral, normativa, y buenas prácticas y propuestas de mejora. La muestra ha sido seleccionada de forma intencional, estando formada por los responsables de los servicios de atención a la discapacidad de las siete universidades públicas catalanas (N=7). Aunque no es una muestra representativa, la heterogeneidad de los participantes permite comprender en profundidad el fenómeno estudiado y acercarnos a la realidad que puede resultar del estudio de otras comunidades autónomas.

Tabla3
Universidades participantes y denominación del servicio de atención a los estudiantes con discapacidad

Universidad	Servicio/programa
Universidad Autónoma de Barcelona	*PIUNE. Servicio de atención a la discapacidad*
Universidad de Barcelona	*Oficina de Programas de Integración*
Universidad de Girona	*Programa de apoyo a personas con discapacidad*
Universidad de Lleida	*UdL per a tothom*
Universidad Politécnica de Cataluña	*Programa de atención a las Discapacidades*
Universidad Pompeu Fabra	*Unidad de Apoyo a Programas Especiales*
Universidad Rovira i Virgili	*Plan de Atención a la Discapacidad*

Resultados

Principales dificultades en el proceso de atención de los estudiantes con discapacidad

Las principales necesidades que encuentran los responsables de los servicios de atención a la discapacidad de las universidades públicas de Cataluña para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad se relacionan con las siguientes categorías extraídas del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los participantes.

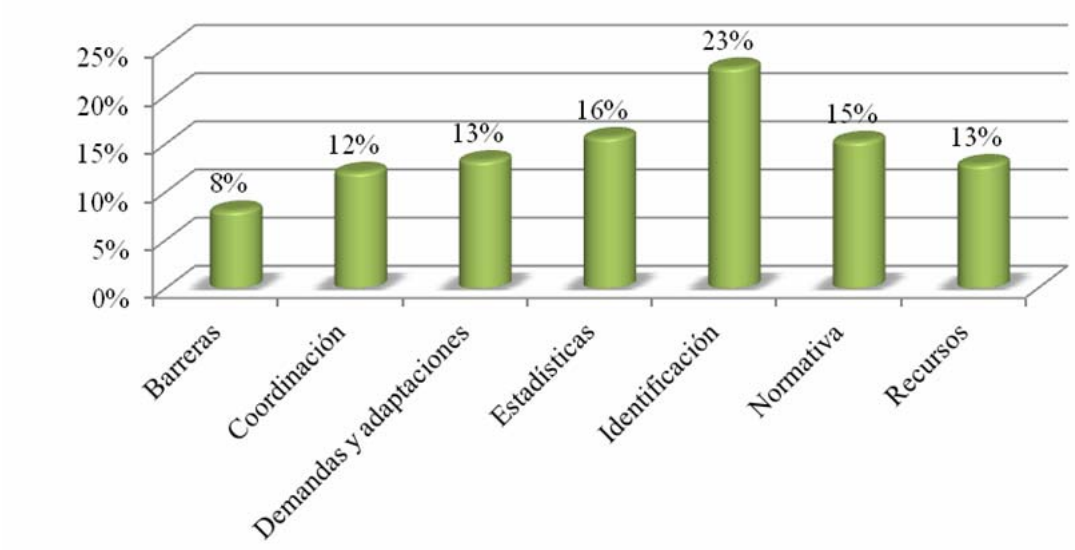


Figura 1. Porcentaje de dificultades encontradas por categorías analizadas

Como se observa en la Figura 1, la mayoría de las dificultades que se identificaron en las entrevistas se refieren a aspectos relacionados con la **identificación** de la población de estudiantes con discapacidad (23%). Las universidades difieren en los procedimientos de identificación y puesta en contacto con estos estudiantes. De esta manera, los servicios disponen de los datos que las unidades de acceso y admisión tienen sobre el número de estudiantes que presentan un certificado de discapacidad, y en algunos casos, estos servicios se ponen en contacto con el estudiante para informarle de su existencia y ofrecerle la ayuda necesaria. Otros servicios no contemplan este procedimiento y esperan a que sea el estudiante o el profesor quien acuda o lo derive al mismo. La divulgación de este servicio a toda la comunidad universitaria es esencial para poder realizar una evaluación de necesidades previa y éstas se puedan satisfacer.

Relacionado con la identificación de los estudiantes con discapacidad y con la elaboración de **estadísticas** de esta población (16%), existe un aumento en la atención e inclusión en las mismas de otros estudiantes que no presentan un certificado de discapacidad. Destacan entre ellos, por el aumento en su atención, los estudiantes con discapacidad *invisible* como necesidades educativas especiales o trastornos psicológicos, aunque dentro de esta categoría se incluye una heterogeneidad de situaciones (derivadas de adicciones, de familias desestructuradas o de la crisis económica). Las principales dificultades que se encuentran estos estudiantes son la acreditación de su situación y la constante manifestación de su problemática para recibir la atención que requieren en función de sus características y necesidades. En la elaboración del censo de la población con discapacidad, todos los servicios incluyen aquellos datos de estudiantes que han acreditado su discapacidad mediante certificado, pero algunos de ellos lo completan indicando la población atendida (el porcentaje de estudiantes con certificado de discapacidad atendidos es de un 30-40% aproximadamente), los indicadores de resultados de estos estudiantes, así como todas las actuaciones que realiza el servicio como el número de acompañamientos, de entrevistas realizadas, de adaptaciones curriculares, de reuniones, etc. Otra de las dificultades que se encuentran en la elaboración del censo es la clasificación de la discapacidad, puesto que los responsables se tienen que acoger a lo que indique el certificado y éste puede incluir varias condiciones o no especificarla, e incluso la necesidad que presentan no se relaciona directamente con la discapacidad indicada en el certificado.

En tercer lugar, muchos de los obstáculos que se encuentran en la atención a este colectivo se producen por aspectos relativos a la **normativa** (15%). Se evidencia una falta de especificación en la misma sobre la adopción de medidas para evitar posibles discriminaciones y que no dependan de la voluntad del profesorado o de la facultad. La normativa actual universitaria contempla medidas que son, en algunos casos, motivo de declaración de la discapacidad para estos estudiantes, principalmente la reserva de plazas (Artículo 51 del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas) y la exención de tasas (Artículo 45 y el 6 de la disposición vigésima cuarta de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos; y el artículo 51 del citado Real Decreto 1892/2008). Aunque cada vez se está manifestando más, siguen existiendo casos en los que no se declara por motivos de estigmatización, siendo el trastorno mental el tipo de discapacidad que mayor variabilidad presenta en la declaración de su condición. Para algunos de los responsables esto puede ocasionar dificultades en la atención adecuada a este colectivo.

Las principales dificultades en las actuaciones y mecanismos de adaptación (13%) de estos estudiantes están relacionadas con las **adaptaciones** de contenido académico y la flexibilidad curricular (ampliaciones de tiempo de examen, reducciones de matrícula para adecuar el ritmo académico, ampliación del régimen de convocatorias). Los participantes coinciden en que la falta de normativa específica que contemple las excepciones posibles y la adecuación de las adaptaciones puede producir situaciones que generen agravios comparativos entre los estudiantes. En este sentido, la disposición del profesorado, sus obligaciones ante la normativa y el conocimiento que tengan sobre los derechos de los estudiantes con discapacidad son también factores que facilitan o impiden la atención a este alumnado.

A nivel de **recursos** (13%), los servicios cuentan con algunas ayudas técnicas en función de la demanda y con la colaboración de organizaciones y fundaciones que ofrecen préstamos de productos de apoyo. En muchos casos, los estudiantes requieren de este tipo de ayudas y no necesitan más ajustes, sin embargo, otro tipo de recursos son más difíciles de proporcionar por el alto coste económico que suponen como son la tercera persona para los estudiantes con poca autonomía y gran dependencia, y el intérprete de lengua de signos, que además conlleva la determinación de la horas de clase a cubrir con este servicio. Todos los responsables de los servicios señalan que las medidas de recorte están afectando en la puesta en práctica de los planes relativos a la discapacidad y en la provisión de recursos, ya que en la mayoría de los casos no se adquieren nuevos materiales y/o se ha tenido que reformular el sistema de retribución de algunos de los programas que ofrecen para que sean viables, sustituyendo la dotación económica por la convalidación de créditos.

En relación a la **coordinación** (12%) de estas unidades con otros servicios o entidades, la mayoría de los servicios se coordinan en mayor o menor medida con el servicio de inserción laboral o con asociaciones y servicios de estudiantes de la universidad, sin embargo, se manifiestan dificultades en estos estudiantes ligadas a la escasa coordinación previa al acceso a la universidad entre las instituciones de Educación Superior y los centros de Educación Secundaria.

Por último, los participantes indican que no hay grandes **barreras** psíquicas (a nivel de integración) y físicas (a nivel de accesibilidad) debido a que las universidades han ido dando mayor importancia al principio de normalización y eliminado las barreras arquitectónicas existentes (8%).

Propuestas para la mejora de la orientación y apoyo a los estudiantes con discapacidad

En este apartado se especifican actuaciones que mejoran la orientación y apoyo a estos estudiantes según los responsables de los servicios de atención a la discapacidad. Se han identificado las siguientes propuestas en relación a:

A. Identificación y estadísticas de los estudiantes con discapacidad:

En primer lugar, se destaca la necesidad de registrar y analizar indicadores comunes de los estudiantes con discapacidad mediante una base de datos que permita realizar un seguimiento y gestionar toda la información relativa a estos estudiantes: estadísticas, tasas de resultados, actuaciones realizadas, recursos demandados, etc. Para considerar y valorar el estudio de situaciones y definir cuál es la disfunción que presenta el estudiante, se propone una escala abierta de acuerdo con la última clasificación de la Organización Mundial de la Salud. Asimismo, se enfatiza en la difusión y orientación sobre cuestiones relativas a la discapacidad *invisible*.

B. Recursos y mecanismos de adaptación y coordinación en la atención a los estudiantes con discapacidad:

Se proponen actuaciones de formación y sensibilización a toda la comunidad universitaria con el objetivo de normalizar la situación de la discapacidad. Es importante que todas las personas que pertenecen a la universidad conozcan el servicio/programa de atención a la discapacidad de la institución así como los centros de Educación Secundaria. De esta manera, se promueve una mayor colaboración y coordinación entre estos centros y los

servicios universitarios de atención a la discapacidad. Esta coordinación facilita una adecuada orientación previa a la universidad así como el conocimiento de la misma por parte de los estudiantes.

Por otro lado, los participantes destacan la atención personalizada y el seguimiento de los estudiantes con discapacidad mediante entrevistas personales antes de comenzar el curso académico, planes de actuación individual y el ajuste de los recursos a las necesidades de los mismos. En este sentido, la coordinación con los profesores y los estudiantes es clave para la preparación del plan de atención para cada caso. La propuesta de un tutor o coordinador como interlocutor del profesorado y del responsable del servicio a través de los órganos directivos de la facultad o escuela es otra de las propuestas que mejoran esta atención.

C. Normativa y apoyo legislativo:

Aunque la legislación actual contempla la atención a la diversidad y medidas de acción positiva para estos estudiantes, los responsables de los servicios coinciden en que sería necesario disponer de una normativa más específica para evitar discriminaciones en la adopción de medidas y de esta manera no quede al albedrío y a la voluntad del profesorado o de la facultad. Con la finalidad de que se realice un uso adecuado de las medidas actuales, algunos participantes proponen la existencia de un sistema de becas para ajustar las ayudas en función de las necesidades de cada estudiante con un baremo claro y específico para cada situación.

Discusión

Las principales dificultades en la atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades de Cataluña se relacionan con la falta de normativa específica para realizar adaptaciones equitativas y para reconocer las discapacidades *invisibles*, y de información y conocimiento por parte de toda la comunidad universitaria de los derechos y deberes que tienen cada una de las partes sobre la discapacidad. La normativa actual universitaria contempla medidas que facilitan el acceso a la misma a muchos estudiantes con discapacidad y permiten que declaren su condición para recibir una adecuada atención. Sin embargo, el planteamiento futuro para la atención de la discapacidad es ajustar las medidas positivas marcadas normativamente a las necesidades reales de cada estudiante, es decir, proporcionar la ayuda en función de la situación individual. Esta propuesta parte de la consideración de las necesidades y no tanto de la discapacidad, puesto que no todos los estudiantes con discapacidad requieren de las mismas medidas y actuaciones. Además, desde la Educación Secundaria se debe hacer un mayor esfuerzo por orientar en la elección de las titulaciones a estos estudiantes y de los recursos que ofrece la universidad informándoles de los derechos que tienen. Esta orientación es clave para hacer un uso adecuado de la reserva de plazas y haya coherencia en la elección de la titulación y posterior inserción laboral en función de las necesidades y características del alumno, así como de la gratuidad de las tasas evitando que estos estudiantes ralenticen el momento de finalizar la titulación y de insertarse en el mundo laboral.

Entre los aspectos que mejoran la atención a los estudiantes con discapacidad se encuentran la necesidad de disponer de normativa específica, recursos e información sobre ciertas discapacidades (sobre todo relacionadas con trastornos mentales), la realización de una adecuada orientación antes de iniciar los estudios universitarios y de una evaluación previa de necesidades de cada estudiante que permita un plan de actuación individual, la proporción de información a la comunidad universitaria sobre la discapacidad y la coordinación de servicios internos y externos. Con el objetivo de obtener mayor información sobre la aplicación de la

normativa, adecuarla a la realidad y mejorar la calidad de la educación, sería útil que las universidades utilizaran un sistema de indicadores común que permita conocer la población real de atención a la discapacidad, el éxito académico de estos estudiantes y la demanda de apoyos y medidas. Por otra parte, las acciones transversales y de no diferenciación que algunas universidades están poniendo en marcha son una buena práctica para dar visibilidad a la discapacidad, normalizar la situación de estos estudiantes y priorizar su autonomía.

Referencias

Castellano, E., Galdón, M. O., Ipland, J., Malvárez l, L. y Moya, A. (2010). El derecho de los estudiantes universitarios con discapacidad a que se realicen las adaptaciones curriculares que resulten precisas para asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 41*(1), 233, 63-82.

Consejo de la Unión Europea (2011). *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020.*(2011/C 70/01).

Figuera, P. (Coord.), Coiduras, J., Feixa, M., Isús, S., Prades, A., Rodríguez, M. L. y Torrado, M. (2010). *La transición a la universidad de las personas con discapacidad.* Madrid: Ministerio de Educación. Dirección General de Universidades. Programa Estudios y Análisis. Número de referencia: EA2009-0104.

Ludeman, R. B., Osfield, K. J., Iglesias Hidalgo, E., Oste, D. y Wang, H. S. (2009). *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practice*s. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

MEC (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30/10/2007.

MEC (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 31/12/2010.

Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, *354*, 575-603.

Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas: EUA Publications.

LA RESILIENCIA EN JÓVENES INMIGRANTES COMO FACTOR CLAVE PARA LA TRANSICIÓN ACADÉMICA: UN ENFOQUE CUANTITATIVO

Jaume del Campo Sorribas, Universidad de Barcelona
María Inés Massot Lafón, Universidad de Barcelona
Mari Paz Sandín Esteban, Universidad de Barcelona
Angelina Sánchez Martí, Universidad de Barcelona
Email contacto: jdelcampo@ub.edu

Resumen

El periodo de la Educación Secundaria constituye una etapa de vulnerabilidad académica para una gran parte de la población inmigrante. La investigación parte de la hipótesis que la superación de la transición de riesgo entre la Educación Secundaria Obligatoria y la Postobligatoria se podría abordar desde el concepto de resiliencia. El estudio se ha desarrollado de manera longitudinal durante un año con una cohorte de 94 estudiantes de 4 Institutos del Barcelonés y el Maresme. El seguimiento de los estudios de bachillerato, ciclos formativos u otras opciones ha sido factible gracias al vínculo y al trabajo colaborativo con los Institutos. Existe una correlación significativa entre la permanencia académica y la resiliencia.

Descriptores: *Resiliencia, Éxito escolar, Alumnado inmigrante, Transición académica, Educación secundaria obligatoria.*

Abstract

The period of secondary education is a period of academic vulnerability for much of the immigrant population. This research works on the assumption that overcoming the risk transition between compulsory secondary education and Post-16 education could be addressed under the concept of resilience. The study was carried out longitudinally for a year with a cohort of 94 students of 4 high schools from Barcelona and Maresme. The follow-up to high school, vocational training or other alternatives was possible thanks to the link and collaborative work with the high schools involved. A significant correlation between retention and academic resilience appeared.

Keywords: *Resilience, School success, Immigrant students, Academic transition, Compulsory secondary education.*

Introducción

El estudio que se presenta aborda, desde *el enfoque de la resiliencia,* cómo el alumnado de procedencia extranjera se enfrenta a una etapa de alto riesgo de abandono escolar. Actualmente, las causas del fracaso escolar entre los inmigrantes han sido enormemente estudiadas, mientras que la investigación del éxito en esta población todavía es

muy escasa. La definición de resiliencia que se adopta en este trabajo tiene un cariz ecológico y culturalmente sensible. Es la definición propuesta por el *Resilience Research Centro* (RRC) y acuñada por su co-director Michael Ungar:

> *In the context of exposure to significant adversity, resilience is both the capacity of individuals to navigate their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their well-being, and their capacity individually and collectively to negotiate for these resources to be provided in culturally meaningful ways* (Ungar, 2012).

La resiliencia no es una característica estática, por el contrario, puede cambiar a lo largo de la vida de un individuo en diferentes situaciones y contextos y puede llegar a ser evidente a través de varios patrones (Chi, 2010). Con los años, el concepto ha sido abordado desde varias perspectivas. Algunos enfoques teóricos centran la atención en la dualidad "factores de riesgo frente a los factores protectores" y, otros en el peso relativo de los "factores externos (micro-macrosocials, económicos, políticos, etc.) e internos (recursos internos, calidades intrínsecas de las personas)" (Kotliarenco *et* al., 1997). Otros discursos han entendido la resiliencia como una construcción social en que sus factores son únicos para cada contexto (Ungar, 2004). Sin embargo, siempre ha habido cierto consenso en considerarla como una "competencia efectiva de afrontamiento" a una situación de riesgo o adversidad (Fergus y Zimmerman, 2005; Luthar, 2003; Masten, 2001; Kaplan, 1999; Rutter, 1987).

Indagar más profundamente sobre las respuestas positivas a los procesos de vulnerabilidad de los diversos grupos culturales en la etapa ESO-PO complementa la visión que hoy en día disponemos sobre las trayectorias educativas de la población inmigrante y puede ayudar a implementar acciones orientadas al éxito de estos jóvenes. La finalidad de la investigación ha sido analizar la relación entre la resiliencia y el éxito académico en el alumnado de procedencia extranjera, entendido como superación de la transición de riesgo ESO-PO.

Método

Este estudio presenta un diseño longitudinal que combina estrategias de recogida de datos cualitativos y cuantitativas. En un primer momento, el alumnado fue caracterizado según varias variables que eran relevantes para el estudio en el último año de la ESO (fase 1). Posteriormente, se realizó un seguimiento hasta el primer año de Postobligatoria (fase 2), con el doble objetivo de explorar como el alumnado conseguía superar un periodo de transición de alto riesgo y, de identificar las características de los que continuaban sus estudios. La hipótesis sostiene que los que permanecen en el sistema educativo muestran una mayor resiliencia que aquellos que lo abandonan.

Muestra

El estudio se llevó a cabo en cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria de dos o más líneas y de titularidad pública de la provincia de Barcelona. La selección de la muestra fue hecha mediante un método de muestreo no-probabilístico, teniendo en cuenta la disponibilidad del instituto para la aplicación de los instrumentos y las características del mismo. De un total de 360 alumnos matriculados en el último curso de ESO (2010-2011) en estos institutos, el 26,1% eran de origen extranjero. En cuanto al tipo de participantes, se decidió no concentrar el estudio en grupos culturales específicos. La muestra incluyó a todos los alumnos extranjeros de todos los orígenes culturales (n = 94), con edades comprendidas

entre 15 y 18 años, siendo la proporción de chicos y chicas de un 55% y 45% respectivamente. Los participantes procedían de 19 países diferentes, lo cual implica varios orígenes culturales y geográficos. El origen se clasificó según las cuatro regiones geográficas siguientes: América Latina (59,6%), el sur de Asia (14,6%), el Magreb (12,4%) y Resto de Asia (9%).

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información de la **primera fase del estudio**, aplicados en el último trimestre del cuarto curso de la ESO (2010-2011), son los siguientes:

a) *Cuestionario General*: recoge información de tipo sociodemográfico y académico de cada uno de los participantes.
b) *Escala de Resiliencia*: la escala de resiliencia ha sido fruto de la adaptación del instrumento SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008). En su versión original, la escala tiene una alta fiabilidad (alfa de Cronbach = 0,96; coeficiente de Spearman -Brown = 0,97). El cuestionario final incluye 61 elementos escalares de cuatro opciones de respuesta, desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". Los resultados de la prueba alfa de Cronbach indicaron una fiabilidad alta (0,95).
c) *Cuestionario de Centro*: elaborado para la recogida de información sobre la percepción de los jóvenes con relación al centro escolar, al profesorado, a la relación familia-escuela y a la integración social entre compañeros. Consta de 33 preguntas con respuestas tipo Likert de 4 niveles, tomando como punto de partida la encuesta semicerrada para jóvenes inmigrantes elaborada por Figuera *et. al.* (2008). El cuestionario resultante demuestra una alta fiabilidad (alfa de Cronbach = 0,8533).

Resultados

Se muestran cuáles han sido las correlaciones significativas para, posteriormente, describir con más detalle algunas de estas relaciones, contemplando los resultados en relación con la hipótesis sobre el vínculo "resiliencia y persistencia académica".

La resiliencia y su relación con las variables generales del estudio

La Tabla 1 indica las correlaciones estadísticamente significativas entre varias variables analizadas y las dimensiones medidas por la escala de resiliencia, según la estructura de 4 y 12 factores que la componen (marcadas con una "X"). La división de estos factores corresponde a las categorías establecidas conceptualmente en la escala de resiliencia de Saavedra. Por lo tanto, a la hora de hacer el análisis se han utilizado dos categorizaciones: los 4 factores correspondientes a los niveles de estructuración de la conciencia y los 12 factores que mide la escala.

Tabla 1

Correlaciones estadísticamente significativas

		Variables del cuestionario general				
		Procedencia	Autovaloración: Cómo te van los estudios?	Ámbito de amigos	Expectativa de aprobar 4t de ESO	Conocer personas con postobligatoria
Factores-Dimensiones de la escala de	S1[20]	X	-	-	-	X
	S2	X	-	-	X	-
	S3	X	-	-	X	X
	S4	X	X	-	X	X
	F1	-	X	X	-	-
	F2	X	-	-	-	-
	F3	-	-	-	-	-
	F4	X	-	X	X	X
	F5	X	-	-	X	X
	F6	X	-	-	X	X
	F7	X	-	-	X	X
	F8	X	-	-	X	-
	F9	X	-	-	-	-
	F10	X	-	-	X	-
	F11	-	-	-	X	X
	F12	X	-	-	X	-
	R total	X	X	-	X	X

Se observa que hay diferencias significativas entre la resiliencia (total y por factores) de los diferentes participantes de acuerdo con las variables: procedencia, autovaloración de los estudios, identidad, ámbito de amigos, expectativa de aprobar 4t de ESO, y con el hecho de conocer personas con estudios postobligatorios completos. No se han detectado diferencias significativas entre la resiliencia y el resto de variables exploradas: género, edad, tiempo de residencia en Cataluña, nivel educativo de los padres y origen de las amistades.

Resiliencia y procedencia cultural del alumnado

El análisis estadístico de la relación entre la escala de resiliencia y la procedencia, a partir de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis χ^2 (3, n=83) = 14.5974, p=0.002) muestra una diferencia significativa entre la resiliencia media de los participantes procedentes de las diferentes áreas geográficas. El alumnado procedente de Asia obtiene puntuaciones más bajas que sus compañeros de América Latina o el Magreb (Tabla 2).

Tabla 2

Medidas de tendencia central y variabilidad por grupos de procedencia

	N	Media aritmética	Desviación típica
América Latina	53	2.31	0.38
Asia	6	1.74	0.32
Asia del Sur	13	2.01	0.35
Magreb	11	2.29	0.38

[20] Condiciones de Base (S1), Visión de un mismo (S2), Visión del problema (S3), Respuesta resiliente (S4), Identidad (F1), Autonomía (F2), Satisfacción (F3), Pragmatismo (F4), Vínculos (F5), Redes (F6), Modelos (F7), Metas o Hitos (F8), Afectividad (F9), Autoeficacia (F10), Aprendizaje (F11) y Generatividad (F12).

Al analizar la escala de resiliencia según 12 factores (Figura 1), se observa mayor variabilidad entre los grupos. Los participantes de América Latina, en general, obtienen puntuaciones más altas, con excepción de los factores Generatividad (F12) y Metas (F8), donde han puntuado más alto los magrebíes. Los jóvenes procedentes de Asia obtienen una puntuación más baja en los diferentes factores de resiliencia en comparación con el resto de grupos. Se observa mayor dispersión entre la media de resiliencia de los diferentes factores en el grupo de los magrebíes que en el grupo de los latinoamericanos.

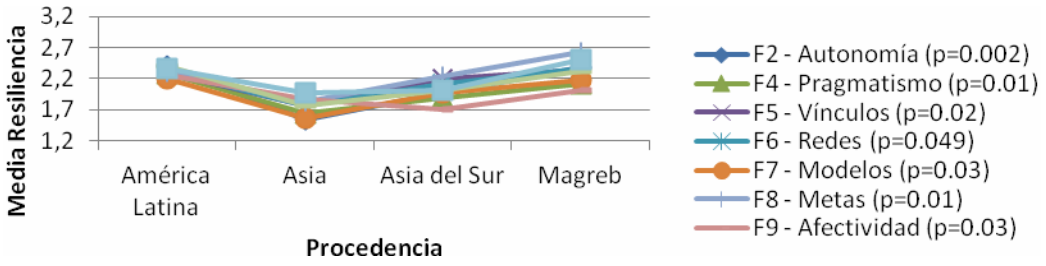


Figura 1. Los 12 factores de resiliencia por procedencia

Por último, hay que destacar que son significativas las diferencias entre la media de resiliencia en casi todos los factores y la procedencia del alumnado, salvo los casos correspondientes a los factores Identidad (F1) y Aprendizaje (F11).

Resiliencia y autopercepción académica

Si nos centramos en la relación existente entre los factores de la escala de resiliencia y la variable de autovaloración de los estudios (Tabla 3) vemos que el factor Identidad (F1) es el que muestra diferencias estadísticamente significativas Kruskal-Wallis $K(N)^2$ (3, n=88) = 11.0277, p=0.012). Los jóvenes que consideran que van muy bien en los estudios han obtenido una puntuación significativamente más altas en el factor "Identidad" que los que consideran que van mal. Por el contrario, en los grupos intermedios no hay mucha diferencia.

Tabla 3
Medidas de tendencia central y variabilidad por autovaloración de los estudios

	N	Media	Desviación típica
Mal	6	1.72	0.85
Un poco mal	27	2.32	0.46
Bien	44	2.13	0.60
Muy bien	11	2.67	0.45

También se observan diferencias en el nivel de resiliencia vinculadas a las expectativas o la percepción que muestra el alumnado hacia acabar satisfactoriamente el cuarto curso de la educación secundaria. Estas diferencias las podemos observar tanto en el análisis de las 4 dimensiones de la escala como en el de 12 factores. El alumnado que muestra puntuaciones inferiores son precisamente aquellos que tienen poca claridad sobre si aprobarán o no, precedidos por los que creen que no aprobarán. Por el contrario, los alumnos seguros de acabar el último curso de la educación obligatoria muestran también puntuaciones más altas en resiliencia. A continuación, se muestra este resultado según los 12 factores y la puntuación obtenida en la escala de resiliencia (Figura 2).

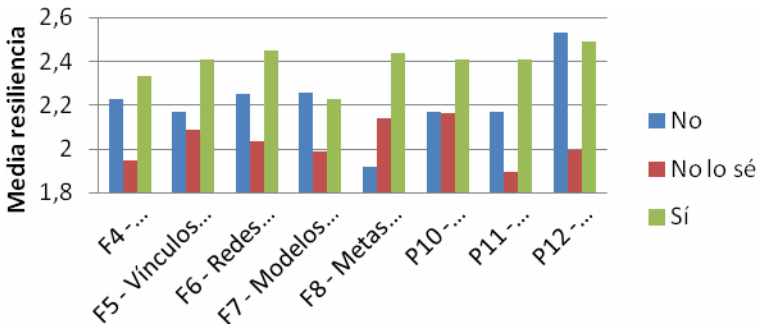


Figura 2. Factores de resiliencia por expectativas de aprobar 4t de ESO

Se observa en casi todos los casos que el alumnado con puntuaciones inferiores en resiliencia son quienes no tienen claro si aprobarán o no, excepto en el factor "Metas" (F8) en el que, aquellos sin un futuro claro obtienen un nivel menor. En la tabla 5 destacamos todos los factores que, según esta investigación, correlacionan con las expectativas de aprobar. Los factores corresponden fundamentalmente con la competencia definida por Grotberg (1995) como "Yo tengo" y a la dimensión "Respuesta resiliente" de Saavedra y Villalta (2008). Por lo tanto, el hecho que los alumnos tengan "Vínculos", "Redes", "Modelos" y "Metas" correlaciona con respuestas más resilientes. También hay que destacar el rol que juegan las habilidades que tiene el alumnado para relacionarse y resolver problemas, es decir, el "yo puedo" de la propuesta de Grotberg (1995).

Tabla 1

Factores de resiliencia por expectativas de aprobar 4º de ESO

Competencias interacción Grotberg (1995)	Estructuración de la conciencia (Saavedra y Villalta, 2008)			
	Condiciones de base	**Visión de un mismo**	**Visión del problema**	**Respuesta resiliente**
Yo soy	F1: Identidad	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
Yo estoy				
Yo tengo	F5: Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
Yo puedo	F9: Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

La transición ESO-postobligatoria

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con relación a la transición académica de los alumnos del cuarto curso de la ESO a la postobligatoria. Un 61% del alumnado de la muestra ha continuado estudios y un 19% ha repetido el cuarto curso. Todo ello, muestra una continuidad académica de un 80%, un tanto por ciento bastante elevado, si tenemos en cuenta los resultados otras investigaciones. El abandono es de un 13%, y hay un 7% de los que no se han podido obtener datos.

Tabla 2

Continuidad académica de la muestra del alumnado de 4º de ESO

	América Latina	Asia	Asia del sur	Magreb	Otros	Total
Siguen PO	32 (36%)	2 (2%)	8 (9%)	8 (9%)	4 (4%)	54 (61%)
Repiten	10 (11%)	1 (1%)	4 (4%)	1 (1%)	1 (1%)	17 (19%)
Abandonan	8 (9%)	3 (3%)	-	1 (1%)	-	12 (13%)
No se conoce	3 (3%)	1 (1%)	1 (1%)	1 (1%)	-	6 (7%)
Total	53 (60%)	7 (8%)	13 (15%)	11 (12%)	5 (6%)	89 (100%)

Tomando la variable sexo partimos de porcentajes muy similares, correspondientes a un 49% de chicas frente un 51% de chicos, y no se observan diferencias significativas en función de esta variable.

Aprobar y transitar: ¿se cumplen las expectativas?

Otro aspecto que resulta significativo y congruente con el marco teórico de la resiliencia se relaciona con el hecho de mantener expectativas positivas. Los resultados de la prueba del Ji-cuadrado son claros al relacionar estos aspectos Kruskal-Wallis χ^2 (4, n=75) = 28.4888, p=0.009).

Tabla 7
Percepción de aprobación vs. transición académica real

	¿Crees que aprobarás 4º de ESO?		
	No	**No lo sé**	**Sí, seguro**
Abandona	1	8	1
Repite 4º de ESO	3	10	2
Sigue	0	14	36
Total	4	32	39

Igualmente cuando se les pregunta "Cuando apruebes 4º de ESO, continuarás estudiando?", de los 68 que contestan "sí, seguro", 49 siguen estudiando, 11 repiten y 8 abandonan. Así, aproximadamente un 10% de los jóvenes que dijeron que continuarían estudiando, no lo hacen Kruskal-Wallis χ^2 (4, n=75) = 12.1691, p=0.016).

Tabla 8
Expectativas vs. transición académica real

	Cuando apruebes 4º de ESO, ¿continuarás estudiando?		
	No	**No lo sé**	**Sí, seguro**
Abandona	0	2	8
Repite 4t de ESO	1	3	11
Sigue	1	0	49
Total	2	5	68

Resiliencia y persistencia académica

Por último, los resultados de este estudio nos han permitido comprobar que la hipótesis inicial de la cual se partía se ha cumplido: los estudiantes con mayores niveles de resiliencia presentan un perfil continuista. Los resultados obtenidos muestran que hay una diferencia significativa entre la media de resiliencia de los diferentes grupos de seguimiento (Kruskal-Wallis x^2 = 6.7123, gl = 2, p = 0.03487). El grupo que abandona es el que presenta resiliencia más baja. Si detallamos el análisis según los 12 factores de la escala encontramos que aparecen diferencias significativas en "Autonomía", "Vínculos", "Redes", "Modelos" y " Metas".

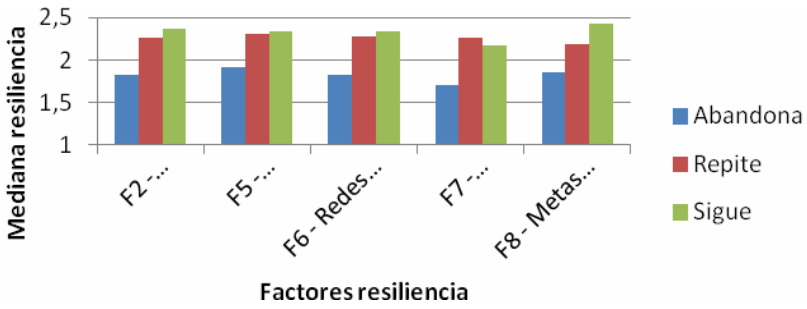


Figura 3. Resiliencia por factores y seguimiento educativo

En conjunto, todos estos factores vinculados a la resiliencia indican claramente que el alumnado que abandona los estudios siempre presenta puntuaciones más bajas que el alumnado que continúa en el sistema educativo, tanto si transita de curso como si repite.

Discusión

Como resultado general destaca que la hipótesis de la investigación ha sido contrastada: los estudiantes que continúan sus estudios –bien repitiendo 4t de ESO o bien transitando a la postobligatòria– muestran puntuaciones de resiliencia más elevadas. Más concretamente, hay una relación clara entre la percepción de éxito escolar que tienen los jóvenes y su nivel de resiliencia. Esto implica que maestros y otros profesionales de la educación han de estar atentos a reconocer estudiantes con autopercepción académica baja, porque se trata de alumnado que es probable que muestren un nivel bajo de resiliencia.

Las aspiraciones de futuro ("Metas") han aparecido como un factor clave en las transiciones educativas de los jóvenes que han superado la transición de riesgo ESO-PO. Este resultado aislado parece no añadir mucho a aquello que otras investigaciones ya han apuntado y es que, en general, todos los grupos culturales suelen manifestar expectativas académicas elevadas y actitudes positivas hacia la educación. Pero también sabemos que los datos sobre la permanencia de la población inmigrante más allá del sistema obligatorio continúan corroborando un alto porcentaje de abandono, a pesar de buscar un futuro. Por lo tanto, visualizar una proyección personal y/o profesional sería una condición necesaria pero no suficiente para la resiliencia. La dimensión "yo tengo" del modelo de Grotberg (1995) es esencial y está vinculada a los recursos que el alumno tiene en su entorno social. Los resultados también han indicado el beneficio que supone para el alumnado inmigrante su relación con iguales, los cuales pueden representar modelos de éxito escolar. Por último, los perfiles de resiliencia en los diversos grupos muestran diferencias entre los alumnos de origen latinoamericano y magrebí (puntuaciones más elevadas) en relación con los provenientes de Asia, con medidas más bajas.

Referencias

Chi, T. H. (2010). Understanding vulnerability and resilience in the context of poverty and ethnicity in Vietnam. *Children & Society, 24*(4), 315-325.

Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 1-26.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Bernard Van Leer Foundation: The Hague.

Figuera, P., Freixa, M., Massot, I., Torrado, M. y Rodriguez Moreno, M. L. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contexts multiculturals. En Departament d'Acció Social i Ciutatdania de la Generalitat de Catalunya (Ed.), *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració, 1*. (pp. 13-31). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Kaplan, H. B. (1999). Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M.D. Glantz, J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 17-83). Kluwer Academic/Plenum press: Nova York, NY.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Disponible en: http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf Fecha de acceso: 22/12/2012.

Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversisties.* Cambridge University Press: Cambridge.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.

Rutter, M. D. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.

Saavedra, E. y Villalta, M.A. (2008). *Escala de Resiliencia para Jóvenes y Adultos (SV-RES)*. CEANIM: Santiago de Chile.

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society, 35*(3), 341–365.

Ungar, M. (2012). *The social ecology of resilience: a handbook.* Nova York: Springer.

MENORES EN DIFICULTAD SOCIAL: LA ASAMBLEA DE AULA COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Roser Grau Vidal, Save the Children, Valencia, España
Carlos Sancho Álvarez,Universitat de València, Valencia, España
Email contacto: :roser_gv@hotmail.com

Resumen

El presente comunicado describe parte de una investigación, más amplia y aún en desarrollo, en la cual se estudia y analiza la asamblea de aula (Pérez, 2001) como herramienta de prevención y resolución de conflictos con menores en dificultad social. El grupo de estudio corresponde a un aula que forma parte del programa ProInfancia (Obra Social La Caixa) desarrollado por Save the Children Valencia. Se utiliza de modo complementario la perspectiva cualitativa y cuantitativa, presentando los resultados obtenidos de la primera parte del estudio, en base a la perspectiva del equipo educativo del programa en el municipio de Paterna (Valencia). Mediante el análisis de grupos de discusión (Krueger, 1991; Morgan, 1998), los resultados muestran que el equipo educativo tiene una alta predisposición a emplear la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar, ya que se han conseguido resultados satisfactorios de acuerdo a una escala de Clima Social Aula (Pérez, Ramos y López, 2009) en uno de los grupos donde ya se ha implementado dicha herramienta.

Descriptores: *Umbral de pobreza, Asamblea de aula, Save the Children, Apoyo escolar, Conflicto, Dificultad social, Convivencia escolar e intercultural.*

Abstract

This paper describes part of one investigation, more wide and yet developing, in which studies and analyzes the classroom assembly (Pérez, 2001) as tool to prevent and resolution the conflicts with children under in social difficulties. The study group corresponds a classroom that is part of the ProInfancia program (Obra Social La Caixa) developed by Save the Children Valencia. Is used in a complementary way the qualitative and quantitative perspective, presenting the results of the first part of the study, based on the perspective of the program's educational team in the Paterna municipality (Valencia). By analyzing focus groups (Krueger, 1991; Morgan, 1998), the results show that the educational team has a high willingness to use the classroom assembly as tool to improve the scholar coexistence, since they have succeeded satisfactory results in accordance to the Clima Social Aula scale (Pérez, Ramos y López, 2009) in one of the groups which already has implemented this tool.

Keywords: *Poverty, Classroom assembly, Save the Children, School support, Conflict, Social difficulties, Scholar and intercultural coexistence.*

Introducción

"El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema de bello sonido democrático, no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1976, p. 9). La presente investigación tiene como propósito implantar la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar en un aula de apoyo educativo de Save The Children, Valencia en el municipio de Paterna. Dicha investigación surge de la evaluación inicial del clima de aula mediante una escala de Pérez, Ramos y López (2009), en la cual se ha detectado que los conflictos en el aula y los problemas de convivencia son habituales y por ello, se ha considerado adecuado implantar la presente iniciativa para crear un espacio de diálogo y de confianza, un espacio donde prevenir y resolver conflictos de forma pacífica. Por todo ello, resulta imprescindible comenzar por justificar la importancia de la participación, del diálogo y de la ciudadanía en la sociedad.

En primer lugar, cabe destacar que en la actualidad, la finalidad de la educación que plantean los diferentes marcos teóricos estatales, está estrechamente ligada con el informe elaborado por la UNESCO, la Comisión Internacional sobre "Educación para el siglo XXI" (Delors, et al., 1996), basado en cuatro pilares esenciales del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. No cabe duda que las administraciones públicas ya han emprendido nuevas apuestas por una educación integral de las personas, fundamental para conseguir una mejor convivencia social y pretenden preparar al alumnado de las escuelas e institutos a ser buenos ciudadanos y habitantes del mundo. Pero, sin duda, estos pilares aún no están presentes, todavía no son una realidad.

En la intervención e investigación que se plantea en la presente comunicación, se aborda esta realidad y se propone una estrategia para mejorar la participación y el diálogo en el aula. Apoyándonos en que *la participación es –puede ser- la clave de una ciudadanía más democrática en un mundo que, para afrontar sus problemas, exige cada vez más la implicación de todos sus habitantes* (García, 2009, p. 5).

Pero debemos ser conscientes de que no nacemos sabiendo participar, o sabiendo vivir en democracia. A participar se aprende, al igual que se aprende a dialogar, a convivir y a respetar las normas que guían la sociedad o la escuela (Pérez, 2001). Por tanto, como profesionales de la educación, debemos apostar por la escuela como un espacio idóneo para aprender a participar y a convivir. El aula es un lugar maravilloso para poder ejercer la democracia, para opinar, entender, aprender a escuchar, a pedir perdón y a perdonar. Por tanto, podemos afirmar que la educación para la participación es imprescindible que se plantee como uno de los objetivos prioritarios en la escuela, por el mero hecho de que sólo así podremos llegar a ser ciudadanos y ciudadanas más libres y más felices.

En esta misma línea, cabe destacar que la participación se debe enseñar desde la experimentación, se debe vivir. Ya que es la única manera de aprender, asimilar e incorporarla a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia. Por ello, como profesionales, debemos abrir la escuela a la participación, *hacer a los niños y a las niñas partícipes de la responsabilidad de su gestión, darles la palabra y comprometernos a escucharla* (Tonucci, 2009, p. 19).

En otro orden de cosas, la participación nos lleva sin duda a reflexionar sobre la ciudadanía, a creer en escuelas donde los niños y las niñas sean reconocidos como ciudadanos y ciudadanas. Demos crear situaciones y espacios en los que se enfrenten directamente a vivir

experiencias de democracia y de ciudadanía (Tonucci, 2009). Como profesionales, tenemos la obligación de buscar espacios para el diálogo, como herramienta de aprendizaje y como elemento básico para ejercer la ciudadanía en una sociedad democrática. El respeto y el diálogo son elementos fundamentales y necesarios para conseguir la necesaria armonía y cohesión social. Cuando el dialogo entre personas es auténtico y sincero, se promueven actitudes de cooperación y de voluntad, de ayuda a los demás y de convivencia en sociedad.

> *Una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere la participación activa y crítica de todos. Esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones tanto a nivel micro como a nivel macro* (Chaux, 2004, p. 19).

Por tanto, consideramos la asamblea de aula como un escenario rico en aprendizajes y experiencias de ciudadanía. Un espacio de actividad conjunta específicamente verbal en el cual se rompe la unidireccionalidad de la comunicación adulto-grupo y se abre la posibilidad de la interacción entre iguales. Consideramos por tanto la asamblea de aula, como el momento en que los niños y las niñas se reúnen en el aula para abordar situaciones que les afectan como grupo, relacionadas con la vida organizativa del aula, del centro y de la vida (Sánchez, 2008). La asamblea de aula es un espacio de diálogo, de confianza, de discusión, de resolución de conflictos, por tanto, en ella, el conflicto se convierte en una fuente de aprendizaje, de crecimiento, en una "puerta" para el aprendizaje, más que un obstáculo o dificultad para el cambio (Núñez y Cortés, 2007).

Como objetivos generales de la investigación se plantean los siguientes:

O.1. Mejorar la convivencia escolar a través de la asamblea de aula como herramienta de prevención y resolución pacífica de conflictos en un aula de apoyo educativo de Save The Children, Valencia, en el muncipio de Paterna.

O.2. Valorar y formar a las educadoras de Save The Children en el municipio de Paterna para fomentar la utilización de la asamblea como herramienta para mejorar la convivencia escolar.

De forma específica, en esta primera parte de la investigación que se expone a través de la presente comunicación, los objetivos que se han planteado son los siguientes:

O.3. Valorar a través de una escala de clima de aula (Pérez, Ramos y López, 2009) la situación inicial del aula de apoyo de Save The Children en el municipio de Paterna, Valencia.

O.4. Valorar la predisposición de las educadoras del programa Caixa ProInfancia de Paterna, Valencia, a utilizar la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar.

Método

Población

La presente investigación se está realizando con la población beneficiaria del programa Caixa ProInfancia, financiado por Obra Social La Caixa y desarrollado por

trabajadores especializados de Save The Children, Valencia. El estudio se ha centrado en dos núcleos de población, por una parte los niños y las niñas de una de las aulas de apoyo educativo de Save The Children del municipio de Paterna, Valencia, el cual se realiza cinco días a la semana de 17'00 a 19'15. Y por otro lado se ha centrado en la predisposición a la implantación de la asamblea de aula por parte de las educadoras del programa de Paterna.

El grupo de alumnado forma parte de un colectivo en riesgo de exclusión social, dentro del ámbito de la educación social especializada. Por ello, hablamos de niños y niñas que viven en dificultades familiares, económicas y sociales. Dichas circunstancias agravan los conflictos en el aula y dificultan la intervención, por tanto, consideramos que la asamblea de aula puede potenciar y estimular la cohesión grupal, a la vez de conseguir que el espacio de tiempo dedicado a ella sea una herramienta que potencie la convivencia.

Respecto al aula de apoyo, el grupo de estudio está formado por siete niños y ocho niñas, lo que suman un total de quince. Son niños y niñas entre 8 y 11 años, por tanto en estos momentos están cursando 2º, 3º o 4º de primaria. Cabe destacar que 6 niños y niñas del programa han repetido 2º de primaria, lo cual demuestra las dificultades familiares y escolares en las que se encuentran y la necesidad de apoyo escolar y social. El alumnado está escolarizado en diferentes colegios de Paterna de forma ordinaria, con los cuales se está en plena colaboración.

Por otra parte, otra de las características del aula es el país de origen de los niños y de las niñas. El aula cuenta con cinco nacionalidades diferentes (4 niños y niñas son de España, 6 de Marruecos, 1 de Nigeria, 1 de Ghana y 3 de Gambia) – véase gráfico 1-. No cabe duda que se trata de un aula muy diversa, en cuanto a la edad y en cuanto a la nacionalidad, pero todo ello no se concibe como una problemática o un impedimento para realizar determinadas actividades, sino como un enriquecimiento y una ventaja para crecer y vivir en una realidad que está presente en la sociedad en la que vivimos.

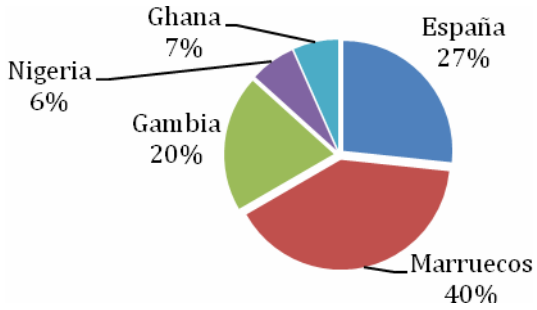


Gráfico 1. Distribución de la muestra por país de origen

Por otra parte, en referencia al segundo objetivo de estudio, en base a la predisposición de las educadoras a implementar la asamblea de aula en cada una de los grupos del programa, cabe señalar que se trata de tres educadoras sociales especializadas y una trabajadora social, de edades comprendidas entre 22 y 31 años, con una experiencia laboral entre 1 y 5 años en el ámbito de la educación social y el trabajo social.

Diseño

Con la finalidad de evaluar la efectividad de dicho proyecto y si la implantación de la asamblea de aula mejora la convivencia escolar, se apuesta por la complementariedad metodológica, utilizando principalmente la metodología cualitativa, pero apoyándonos también en la cuantitativa (Scriven, 1967).

Consideramos la complementariedad metodológica fundamental para poder garantizar un mayor y mejor acercamiento a la realidad estudiada, ya que parece viable combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa dentro de una misma investigación, de manera que se pueda sostener la complementariedad entre métodos (Bericat, 1998).

Instrumentos

A) Escala de Clima Social Aula dirigida al alumnado de primaria (Pérez, Ramos y López, 2009), que han cumplimentado los niños y las niñas del aula objeto de estudio, con la finalidad de valorar la convivencia escolar antes de implantar la asamblea de aula. A través de dicha escala, se pueden observar las relaciones que existen entre el alumnado y de cara al profesorado. Los datos obtenidos se han analizado a partir de la estadística descriptiva e inferencial, con apoyo del software SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 19).

B) Grupo de discusión (Krueger, 1991; Morgan, 1998), en el que han participado cinco componentes del equipo educativo del programa Caixa ProInfancia, siendo una de ellas la moderadora. Asimismo, se ha realizado un análisis de contenido mediante el establecimiento de un sistema categorial inductivo a través del estudio de las unidades que comparten significados afines (Bardín, 1986) en base a las intervenciones realizadas por las participantes. Las categorías serán establecidas posteriormente, ya que no se cuenta con un sistema categorial previo. Será la lectura y relectura de la transcripción del grupo de discusión la que permitirá el establecimiento de categorías de interés. Por tanto, cabe hacer referencia que estamos hablando de un marco flexible, propio del enfoque cualitativo.

Resultados

El presente apartado se dividirá en dos sub-apartados, con la finalidad de facilitar la comprensión de los resultados. En primer lugar, se exponen los resultados derivados del grupo de discusión que se ha realizado, en el cual ha participado el equipo educativo de Save The Children Paterna. Por otra parte, a continuación se expondrán los resultados derivados del análisis de datos de la Escala de Clima Social de Aula.

Grupo de discusión

Después de leer y releer la transcripción del grupo de discusión en el que ha participado el equipo educativo de Save The Children, se han establecido diversas categorías a través del análisis de contenido mediante un sistema categorial inductivo de la información. Todas ellas están plenamente relacionadas, por ello resulta interesante exponer el mapa conceptual que a continuación se adjunta. Cabe destacar que el grupo de discusión se inició en torno a una única pregunta: *¿Consideráis adecuada la utilización de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar en el aula de apoyo educativo de Save The Children Paterna?*

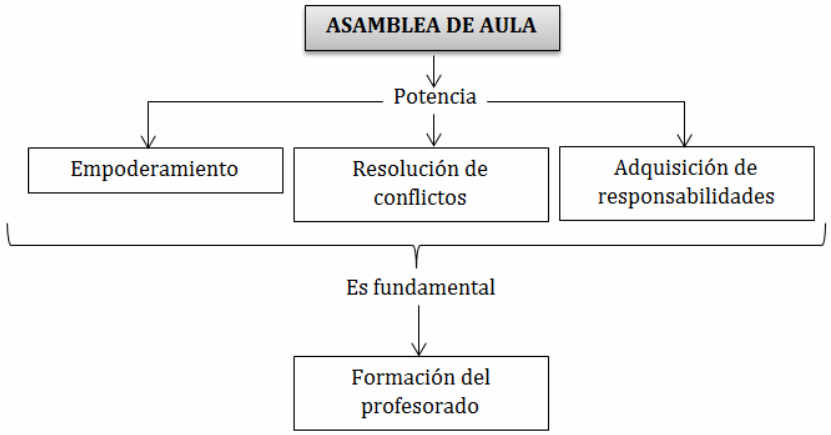


Gráfico 4. Mapa conceptual de las categorías de análisis

Como podemos comprobar, las tres primeras categorías surgen de un tema, la asamblea de aula, a partir del cual las participantes reflexionan, desarrollando afirmaciones que derivan de aspectos que consideran que la asamblea potencia: el empoderamiento, la resolución de conflictos y la adquisición de responsabilidades. Si nos centramos en una categoría específica tendremos ocasión de matizar y reordenar la información proporcionada, siendo posible su agrupación.

A lo largo del texto, iremos presentando extractos literales sobre el grupo de discusión. En primer lugar, afirmaciones como: (1) *Los niños tienen que hablar, tienen que poder mostrar sus preocupaciones y sus necesidades.* (2) *Hay que tener en cuenta sus opiniones, lo que ellos quieren hacer*. Dan inicio al grupo de discusión, a partir de ellas todas las participantes desarrollan su opinión al respecto. De dichas afirmaciones surge la primera de las categorías establecidas: el *empoderamiento* que todas las educadoras consideran importante en la educación de niños y niñas. Ven la asamblea de aula como un espacio destinado al diálogo, a la conversación, a la expresión de emociones, a la confianza. (3) *La asamblea de aula les hace a ellos los protagonistas, nosotras somos las que servimos de guía.* (4) *Es importante para expresar emociones y sentirse comprendidos, hablar de sentimientos.*

Cabe destacar que a este aspecto, todas las participantes han otorgado mucha importancia a la necesidad de dar voz al alumnado, consideran que la asamblea es una herramienta donde desde el principio deben ser los niños y las niñas los principales protagonistas, los que dirijan la sesión.

Por otra parte, a lo largo del desarrollo del grupo de discusión, también han surgido otros aspectos a destacar, otra de las categorías que se ha establecido, muy interesante en el presente análisis, es la *resolución de conflictos*. Todas las participantes han estado de acuerdo en que la asamblea de aula es una herramienta idónea para la resolución de conflictos, sin mencionar la prevención, aspecto que se tratará en la discusión de la presente comunicación. Afirmaciones como las siguientes, muestran que consideran adecuada la asamblea para tratar los problemas que día a día surgen en el aula, creando por tanto, un espacio para la resolución de conflictos, de problemas, de disputas que en ocasiones entorpecen el ritmo del aula. (5) *Me gustaría que fuesen ellos los que al final resolvieran sus conflictos.* (6) *Si pasa algo, saben que se va a resolver, porque saben que en la asamblea va a ser un espacio donde todo lo que*

ellos hayan visto o todas las ideas que hayan tenido, tienen la seguridad de que las vamos a hablar.

En esta misma línea, las educadoras han demostrado a través del grupo de discusión, la importancia de que los niños y niñas adquieran responsabilidades. Ven la asamblea de aula como un espacio en el cual tiene cabida esta tarea. De ahí ha surgido una nueva categoría, adquisición de responsabilidades. Todas las educadoras coinciden en que la asamblea proporciona formación y madurez al alumnado y por tanto, potencia que empiecen a encargarse de tareas en las que ellos y ellos son los responsables de su ejecución. (7) *También ellos cogen responsabilidad, se sienten los protagonistas, se toman en serio las propuestas y las felicitaciones.*

Otra de las categorías que se ha establecido derivada de la reagrupación de varias afirmaciones por parte de las participantes referentes al tema, es la *falta de formación del profesorado*. Todas ellas han coincidido en la necesidad que personalmente y en general tienen de saber y conocer cómo funciona la asamblea de aula, en qué teorías y en qué técnicas se apoya para poder ejecutarla sabiendo su funcionamiento. (8) *A lo mejor me faltan recursos, no sé cómo se plantea la asamblea, porque no tengo unas pautas.* (9) *Igual es lo que hablabais y es porque a Rocío le faltan herramientas…* (10) *Porque a lo mejor les falta formación para hacerlo bien, a lo mejor hacen un tipo de asamblea que sirve pero no llega a los objetivos que te planteas al inicio, porque en algún momento no saben cómo seguir.*

Por tanto, podemos comprobar que sí que hay una predisposición por parte de las educadoras a emplear dicha herramienta, ya que dos de ellas la están utilizando pero desde su punto de vista, sin estar formadas para ello. Cabe destacar que la predisposición varía de acuerdo con la experiencia que cada una de ellas ha tenido en el aula. Ya que dos de ellas están plenamente seguras de que es una herramienta que mejora la convivencia en el aula, pero una de las educadoras considera que es complicado establecer la asamblea, ya que ella lo ha intentado y los resultados no han sido positivos. (11) *Yo he intentado hacer la asamblea de aula y siempre ha sido un desastre.* (12) *Yo lo suelo intentar igual…cada dos semanas, cada tres semanas un rato. Vamos a hacer algo importante, pues vamos a intentar a hablar por ahí, qué les motiva, pero nada…*

Aun así, ella misma reconoce en la conversación que le faltan herramientas, formación, porque en ocasiones no sabe cómo iniciar la asamblea, cómo plantearla en el aula para que los niños y las niñas respondan con interés.

Escala Clima Social Aula

A continuación se analizan los resultados que se han obtenido a partir de los datos de la Escala de Clima Social de Aula. Como podemos comprobar en el gráfico 5, 12 de 14 niños y niñas del aula, afirman que los profesores siempre se interesan por cada uno de los alumnos y alumnas, mientras que 2 consideran que sólo a veces lo hacen. En esta misma línea, 10 dicen que los profesores siempre muestran respeto hacia sus sentimientos, mientras que 4 afirman que sólo lo hacen a veces. Por ello, si analizamos el gráfico 6, los resultados son diversos. 6 niños no están contentos de su clase, en cambio 3 si, 4 no se sienten orgullosos de ella, en cambio 5 si y 5 consideran que su clase no es un lugar agradable, en cabio 4 sí. El resto de niños y niñas opinan que a veces, o que bastantes veces.

Gráfico 5. Los profesores se interesan y muestran respeto por el alumnado

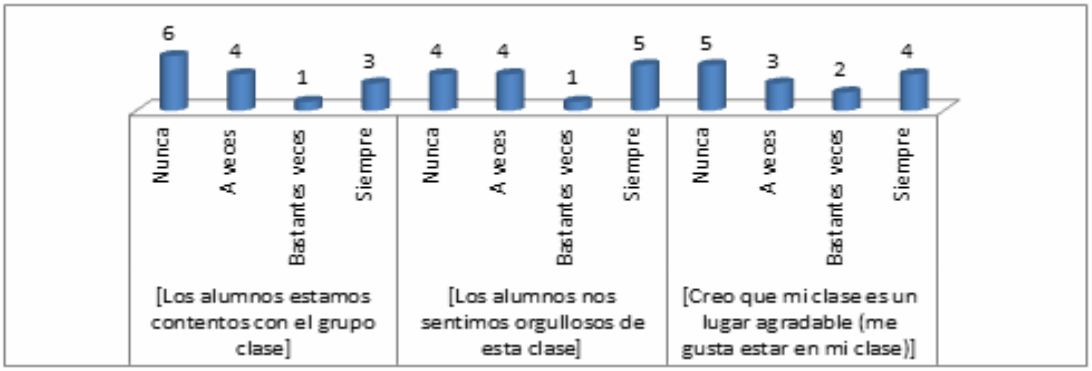


Gráfico 6. Visión del alumnado de su clase

Por otra parte, en cuanto a la relación entre el profesorado y el alumnado –véase gráfico 7-, los resultados parecen estar más claros. En primer lugar, 9 niños y niñas consideran que la relación, generalmente es buena, mientras que 5 consideran que no lo es en muchas ocasiones. En cuanto a si la relación es agradable, un 50% consideran que sí es agradable, mientras que el 50% restante opinan que no lo es.

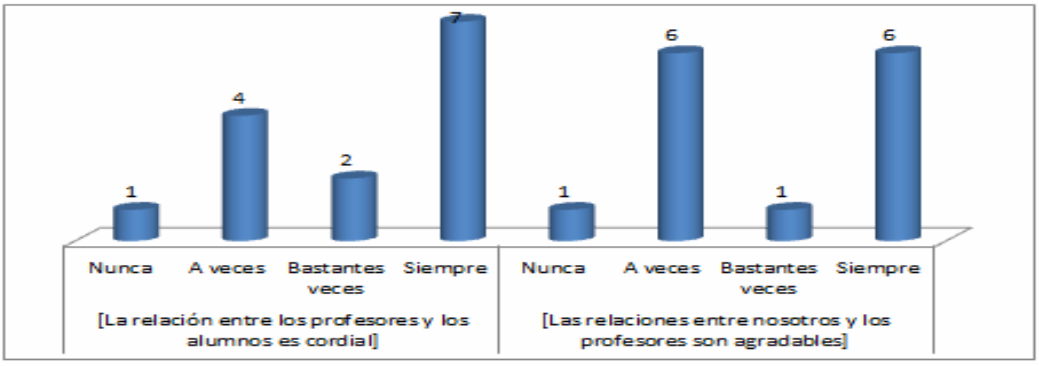


Gráfico 7. Relación entre el profesorado y el alumnado

En referencia al comportamiento del alumnado (gráfico 8), los datos varían. Sólo 1 niño o niña considera que los niños y niñas del aula siempre se llevan bien, mientras que 7 consideran que sólo se llevan bien a veces, 3 afirman que nunca y 3 que bastantes veces. En relación a la colaboración entre el alumnado del aula, 3 afirman que nunca colaboraran entre ellos, 6 que lo hacen a veces, 4 bastantes veces y uno que siempre.

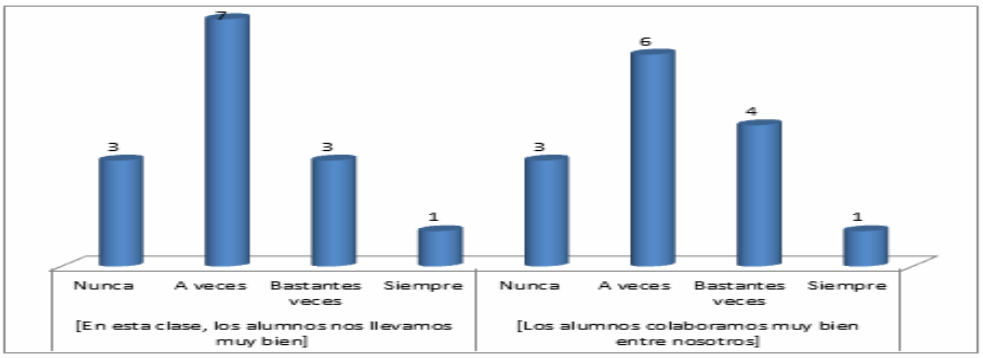


Gráfico 8. Comportamiento del alumnado

Finalmente, los últimos ítems de la escala hacen referencia a la comunicación entre el alumnado y entre los alumnos y el profesorado. Los niños y las niñas del aula opinan lo siguiente: 6 creen sólo a veces existe una buena comunicación por parte del alumnado con el profesorado, y 8 consideran que sí que es buena. En cambio, 9 opinan que entre el alumnado la comunicación no es buena, por el contrario, 5 opinan que sí que lo es.

Gráfico 9. Comunicación alumnado-profesorado

Discusión

La sociedad actual ya es multicultural, es una sociedad en la que viven personas con distintas identidades, distintos orígenes culturales, rasgos, características y también posibilidades. Debemos señalar que en la actualidad, las teorías más relevantes a nivel internacional en Ciencias Sociales y de la Educación están aportando elementos teóricos y datos empíricos que demuestran la posibilidad de una convivencia pacífica basada en la igualdad de las diferencias, el diálogo igualitario y el enriquecimiento social que representa la convivencia intercultural (Flecha 1997, Habermas 1981, Touraine 1997).

Por todo ello, dicha investigación tiene, entre otras, la finalidad de convertir estas diferencias en motores de cambio, en herramientas que potencien la construcción de una

ciudadanía más democrática y solidaria, mediante la asamblea de aula como espacio de diálogo, confidencialidad y democracia.

De acuerdo con Castañeda, León, Mojica y Vásquez (2008), consideramos que debemos concebir la escuela y las aulas, como un espacio de aprendizaje y convivencia diaria, como un espacio especialmente apropiado para que los niños y las niñas aprendan un modelo de participación democrática.

Por todo, ello, podemos afirmar que después de iniciar esta investigación y saber de dónde partimos, resulta imprescindible continuar para poder demostrar que herramientas como la asamblea de aula, hacen de nuestras aulas lugares más agradables, proporcionando espacios de dialogo, de confianza y de convivencia. Un aprendizaje necesario para vivir en sociedad y aprender a resolver conflictos de una forma pacífica.

Proponemos una asamblea de aula estructurada, guiada y con espacios destinados al diálogo, al debate y a la conversación. Consideramos fundamental transmitir la importancia de que sea el alumnado quienes la dirijan, la moderen y medien los conflictos a resolver, ya que los protagonistas son los propios niños y niñas del aula.

> *...se me hace complicado imaginar un aula que no cuente con un instrumento de diálogo que permita a alumnos y profesores considerar la vida y el trabajo que realizan conjuntamente. Se me hace difícil imaginar un proyecto de educación en valores que no piense en la participación del alumnado y del profesorado en la regulación conjunta de tantos aspectos de la vida escolar como sea posible* (Josep M. Puig).

Referencias

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Castañeda, G., León, Y., Mojica, A., y Vásquez, F. (2008). *La Asamblea de Aula como espacio para la didáctica de la oralidad, la formación ciudadana y la solución de conflictos.* Bogotá. Travesía.

Chaux, E., Lleras, J., y Velázquez, A.M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

García, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, *68*, 5-10.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. 2 vol.* Madrid: Taurus.

Krueger, R.A. (1998). *Moderating Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage.

Morgan, D.L. (1991). *The Focus Groups Guide Book*. Newbury Park: Sage.

Nuñez, C., y Cortés, P. (2007). El Grácia. *Cuaderns Digitals.*

Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, *218*, 143 - 156.

Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, *350,* 221-252.

Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.

Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de la educación infantil.* España: Universidad de Cantabria.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago: MCNALLY.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, *68,* 11-24.

Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

ESTRATEGIAS PARENTALES PARA AFRONTAR CONFLICTOS Y MEJORAR LA CONVIVENCIA FAMILIAR

María del Henar Pérez Herrero, Universidad de Oviedo
María Teresa Iglesias García, Universidad de Oviedo
Email contacto: henar@uniovi.es

Resumen

La Recomendación Rec (2006/19) del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad, recuerda a las familias y a los poderes públicos la obligación de garantizar los derechos del niño y su pleno desarrollo. Asimismo, recomienda a gobiernos y personas con responsabilidades educativas, ayudar a los padres a través de políticas y programas. En esta comunicación, se presenta un estudio de campo de carácter exploratorio realizado aplicando un cuestionario a una muestra de 1006 padres y madres. Analiza las estrategias de resolución de conflictos de 1006 padres y madres con sus hijos/as. Se muestran resultados descriptivos y predictivos sobre estas estrategias y una síntesis de las diferencias estadísticamente significativas encontradas en función de variables socio-demográficas. Se deduce la conveniencia de promover programas educativos que faciliten a los padres y madres desarrollar estrategias de comunicación asertiva y de negociación con sus hijos/as para resolver los conflictos.

Descriptores: *Parentalidad positiva, resolución de conflictos, convivencia familiar.*

Abstract

The Council of Europe Recommendation Rec 2006/19 on Policies to Support Positive Parenting reminds families and public authorities a duty to ensure children's rights and their full development. It also recommends that governments and people with educational responsibilities help parents through policies and programs. In this paper, we present a study of an exploratory field by applying a questionnaire to a sample of 1006 parents. Analyzes conflict resolution strategies of 1006 parents with their sons/daughters. We present descriptive and predictive results of these strategies and a summary of the statistically significant differences found in terms of socio-demographic variables. It follows the desirability of promoting educational programs that facilitate parents to develop assertive communication strategies and negotiation with their sons/daughters to resolve conflicts.

Keywords: *Positive parenting, conflicts resolution, family life.*

Introducción

En el momento actual la familia no es ajena a los cambios económicos, políticos y sociales que están afectando a la mayoría de los países del mundo occidental, que se traducen en una recesión económica y como consecuencia en cambios en el estilo de vida de las

personas y de las familias. Por ello, expertos de diferentes disciplinas advierten de la necesidad de considerar los factores de riesgo que pueden afectar a las familias, a su estructura y funciones: desempleo, dependencia económica, disminución de las posibilidades de acceso al ocio, necesidad de regresar al hogar familiar o de retrasar la salida del mismo, disminución de las expectativas vitales o renuncia a las mismas. Asimismo, estos mismos expertos también recuerdan que estas situaciones no son totalmente nuevas y que hay que estar atentos a las consecuencias que devienen de las mismas por las repercusiones negativas que tienen en el deterioro de los niveles de cohesión social y porque *"incluso una vez superadas las etapas de recesión económica, los efectos perduran y determinados fenómenos alcanzan carácter estructural: personas expulsadas para siempre del mercado laboral, generaciones de jóvenes perdidas, proliferación de conductas anómicas, deterioro de la salud mental o fractura de las relaciones familiares"* (Laparra y Pérez, 2012: 14).

Frente a estos factores de riesgo a los que se enfrenta la familia, los estudios realizados entre jóvenes españoles demuestran que es una de las instituciones más importantes y en la que más confían, permaneciendo con sus padres hasta los 27 años o más (González Anleo, 2010). Los jóvenes perciben esta convivencia como adecuada y satisfactoria, señalando que los conflictos que se producen tienen que ver con la colaboración en las tareas del hogar, la hora de llegada a casa y el dinero (González Anleo, 2010; Ayuso, 2010). Estos conflictos no son diferentes a los que plantaban los adolescentes a sus padres en las últimas décadas del siglo XX (Del Valle, 1994; Laursen, Coy y Colllins, 1998).

No podemos sin embargo dejar de considerar la función adaptativa que tienen los conflictos entre padres e hijos cuando se afrontan y resuelven de forma adecuada, afrontándose como situaciones que favorecen el desarrollo y crecimiento de los más jóvenes y favorecen la comprensión mutua entre padres e hijos (Collins, 1997), constituyendo situaciones que ponen a prueba la importancia de una buena comunicación y un estilo educativo respetuoso, coherente y afectuoso (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2003; Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2003).

En este contexto, la familia como institución socializadora puede generar capital humano en la medida que contribuye al desarrollo integral de la persona individualmente considerada y capital social, entendido como *"normas y redes que permiten la acción colectiva"* (Woolcok y Narayan, 2010), que junto con otras instituciones y organizaciones del entorno cercano a la persona constituye una red de protección en momentos de crisis, que va más allá de la ayuda económica, para asumir funciones de cuidado físico, emocional social, educativo. Este potencial de la familia para minimizar los factores de riesgo y fortalecer los factores de protección de todos sus miembros menores y adultos adquiere pleno sentido cuando adoptamos el concepto de parentalidad que nos remite a la dimensión social de la familia que trasciende el ámbito de lo privado y la convierte en objeto de especial atención para las instituciones públicas.

Para dar respuesta a las necesidades que le plantea a las familias la complejidad de funciones y tareas que conlleva el desempeño adecuado de la parentalidad, el Consejo de Europa ha promovido la Recomendación Rec (2006), sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. El rol parental positivo es definido como *"el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de*

su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario" (p: 2).

Esta Recomendación recuerda a los Estados Miembros de la Unión Europea que han de proporcionar a los padres los apoyos y recursos que precisen para cumplir con la responsabilidad de criar y educar a sus hijos desde un enfoque positivo y estimulador, que incluya normas y límites para favorecer el progresivo desarrollo de la autonomía personal y el control de la propia vida en los distintos contextos en los que transcurre el ciclo vital de la persona. De este modo, los padres, en colaboración con el resto de los sectores sociales podrán contribuir a mejorar la convivencia familiar, proteger los derechos de los niños, y construir una sociedad más próspera.

La Tabla 1 recoge las actuaciones parentales positivas que la Recomendación 19/2006 del Consejo de Europa destaca por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños.

Tabla 1

Actuaciones parentales positivas que destacan las Recomendaciones del Consejo de Europa por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños

Actuaciones parentales positivas que destacan las Recomendaciones del Consejo de Europa por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños
• Proporcionar afecto y apoyo. • Dedicar tiempo para interaccionar con los hijos. • Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una edad determinada. • Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento. • Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista, y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares. • Reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.

Fuente: Martínez González (2008) adaptada del Council of Europe Document: Recommendation Rec (2006/19) of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting (Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd Meeting of the Ministers' Deputies)

La situación de crisis económica ha acentuado el valor de la función educadora y de socialización de las familias en España, especialmente de aquellas más desfavorecidas o con mayor riesgo de exclusión social de sus miembros, y por consiguiente, hace que sea más imperioso conocer a las familias, sus fortalezas y limitaciones, sus preocupaciones y necesidades, como paso previo para implementar programas que desarrollen las competencias de los padres para desempeñar su rol parental y afrontar los conflictos con sus hijos con una actitud positiva que favorezca el clima de convivencia en la familia, especialmente cuando los hijos son adolescentes.

El objetivo fundamental de este estudio es identificar las preocupaciones y necesidades de los padres en relación a los conflictos que tienen con sus hijos y las estrategias que utilizan habitualmente para resolverlos, con la finalidad de planificar acciones y programas de orientación educativa familiar efectivas y adaptadas a las necesidades reales de las familias para que puedan ofrecer a sus hijos modelos de comportamiento adecuados.

Método

La investigación se ha llevado a cabo a través una metodología de *estudio de campo de carácter exploratorio*, que ha posibilitado determinar las necesidades y preocupaciones de las familias en materia de estrategias para afrontar los conflictos con sus hijos. Para recogida de información se ha utilizado además de la observación participante, los grupos de discusión y los autoinformes, un cuestionario de respuestas escalares tipo Likert ordenadas conforme a la escala: 1-Totalmente en desacuerdo; 2-Desacuerdo; 3-Acuerdo y 4-Totalmente de acuerdo.

La muestra está integrada por 1006 padres y madres del Principado de Asturias, con hijos escolarizados en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Dichas familias, han sido seleccionadas a través de un procedimiento de muestreo no probabilístico de carácter incidental, entre personas tanto de zonas urbanas como rurales que han participado en el estudio voluntariamente.

Las variables analizadas, además de las referidas a las características sociodemográficas de los padres y madres, han sido aquellas relativas a estrategias de resolución de conflictos y negociación en el ámbito familiar. En concreto, las variables estudiadas hacen referencia a si los padres y madres:

a) Cuando otras personas intentan imponerse, piensan que lo mejor es imponerse también para controlar la situación.

b) Cuando surgen conflictos con las personas piensan que lo mejor es hablar con ellas para encontrar entre todos la mejor solución.

c) Suele mantenerse firme para que se cumplan las consecuencias pactadas cuando las personas no cumplen con sus obligaciones.

d) Tienen información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con las personas para solucionar problemas.

e) Se imponen para controlar la situación cuando sus hijos/as intentan salirse con la suya.

f) Ante un problema o conflicto les dicen a sus hijos/as lo que hay que hacer y se termina el problema.

g) Cuando sus hijos/as no hace las tareas que le corresponden, estos han de asumir unas consecuencias o castigos.

h) Suelen imponerse para solucionar la situación en aquellos casos en que sus hijos/as les desobedece.

i) Suelen mantenerse firme a la hora de cumplir lo que ha prometido hacer cuando sus hijo/as no cumplen con sus obligaciones.

j) Saben cómo llegar a acuerdos con sus hijos/as para solucionar los problemas que puedan surgir.

El análisis de datos se ha efectuado utilizando el programa estadístico SPSS.19 para realizar análisis descriptivos y de contingencia sobre los datos cuantitativos.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos se presentan organizados en función de las dimensiones y variables mencionadas.

Características socio-demográficas de las familias

La mayoría de los 1006 sujetos que han participado en la investigación han sido madres (82,9%), superando notablemente al porcentaje de padres (17,1%). En cuanto a la edad, más de la mitad tiene entre 36 y 47 años (67,4%), situándose el 50,5% entre 30 y 41 años. Un 78,4% están casados y el resto viven con su pareja (4,5%), están divorciados (7,5%) o separados (3,6%), son madres o padres solteros (4,5%), o están viudos (1,9%). Con independencia de su estado civil, un alto porcentaje de las personas encuestadas (88,8%) forman una familia nuclear en la que el padre y la madre viven junto a sus hijos, mientras un 10,9% convive con sus padres y hermanos o hermanas.

La tipología familiar que predomina es la constituida por familias biparentales (75,9%), seguidas por un pequeño porcentaje de familias monoparentales (14,9%) y familias reconstituidas (3,5%). Hay un porcentaje de padres y madres que no se sienten identificados con las opciones de respuesta del cuestionario. Más de la mitad de las familias de la muestra tienen dos hijos/as (54,5%), más de un tercio tienen sólo un hijo/a (30,3%) y el 14,4% de familias tienen tres o más hijos/as, siendo escaso (4,2%) el porcentaje de familias que tienen más de tres hijos/as.

En lo referente al nivel de estudios de los padres y madres, predominan las personas con estudios de Bachillerato y/o Formación Profesional (42,4%), seguidos por los padres y madres con estudios primarios (30,3%) y en un porcentaje menor aquellos que han cursado estudios universitarios (25.9%).

Con relación a la etapa educativa en la que están escolarizados sus hijos (se toma en consideración la edad del hijo/a mayor, siempre y cuando no supere los 18 años), se aprecia que la mayoría de los padres y madres (62,5%) tenían al menos un hijo/a en la etapa de Educación Primaria y el 25,2% tenían al menos uno en Educación Secundaria Obligatoria, siendo minoritarios los padres de estudiantes de Bachiller o FP (7,4%) y Educación Infantil (5%).

La mayoría de los padres y madres encuestados (61%) realizan un trabajo remunerado fuera del hogar y el 39% manifiesta no tener un trabajo remunerado. De las personas que dicen tener un trabajo remunerado, un 37,6% trabajan en empresas privadas, un 16% trabaja como personal contratado, el 12,6% es personal laboral y el 10,5% funcionarios/as. El 17,4% dicen estar en una situación diferente a las contempladas en el cuestionario.

Estrategias de resolución de conflictos y negociación

En la convivencia diaria en los hogares a menudo se producen tensiones y conflictos de mayor o menor intensidad entre los miembros de la familia, especialmente entre los padres y madres y sus hijos o hijas. Estas tensiones suelen ser más frecuentes cuando éstos son

adolescentes, y en cualquier caso, generan situaciones incómodas y dificultan la comunicación y las relaciones interpersonales positivas. Por ello, dentro de esta dimensión se analiza cómo resuelven los padres y madres de la muestra los conflictos que tienen con sus hijos/as y en qué medida estas estrategias son adecuadas y eficaces o, si por el contrario, necesitan ser mejoradas. En este caso, se tratará de ofrecer estrategias a los padres y madres para que conviertan los conflictos en situaciones de aprendizaje de conductas positivas que favorezcan el desarrollo de los menores.

El análisis descriptivo de las variables de esta dimensión como puede observarse en la tabla 2 nos indica que si bien la mayoría de padres y madres afirman *tener información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con las personas para solucionar sus problemas* (74,5% A y TA), manifiestan *estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que cuando surgen conflictos con las personas lo mejor es hablar con ellas para encontrar entre todos la mejor solución* (96,4%); sin embargo, son partidarias *de imponerse para controlar la situación cuando otras personas intentan imponerse a ellos o ellas* (42,8%), y suelen *mantenerse firmes para que se cumplan las consecuencias pactadas cuando las personas no cumplen con sus obligaciones* (77,7% A y TA). Estas creencias de los padres y madres acerca de cuál ha de ser la postura más adecuada y las estrategias más eficaces para resolver los conflictos que surgen en las relaciones con otras personas, se traducen en un estilo de comportamiento determinado ante los conflictos con sus hijos/as. Así, la mayoría de padres y madres afirma que *se impone para controlar la situación cuando sus hijos/as intentan salirse con la suya* (70,5% A y TA). Se ha realizado un análisis de varianza complementado con la prueba de comparaciones múltiples de Scheffé para confirmar las diferencias encontradas en el anterior. En estos análisis se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (N= 968; F=3,646; p=.012) en función de la variable *estudios de los padres y madres*, siendo los padres con estudios secundarios (Bachillerato o Formación Profesional) los que presentan de forma predominante esta tendencia de comportamiento. Las padres y madres expresan opiniones tanto a favor como en contra ante la afirmación de *imponerse cuando sus hijos/as les desobedecen,* así el 52,2% manifiesta su desacuerdo o total desacuerdo con esta afirmación, mientras el resto, está de acuerdo totalmente de acuerdo (49,7%). En este caso, las diferencias estadísticamente significativas (N=969; F=7,537; p=.000) señalan que los padres y madres universitarios están más de acuerdo con esta postura. La tendencia de respuestas se polariza asimismo cuando los padres y madres sostienen que *ante un conflicto o problema les dicen a sus hijos lo que hay que hacer y se termina el problema* (51,2% D y TD). Las diferencias estadísticamente significativas encontradas revelan la influencia de los estudios de los padres y madres en esta variable (N=963; F= 12,604; p=.000), siendo los padres y madres con estudios universitarios los menos impositivos. La firmeza parece ser una característica en los padres y madres de la muestra cuando manifiestan estar de acuerdo con el enunciado de que *cuando sus hijos/as no hacen las tareas que les corresponden, estos han de asumir unas consecuencias o castigos* (82,2%), encontrándose diferencias significativas en esta variable en función del nivel educativo de los padres y madres (N=966; F=2,925; p=033), siendo los padres y madres con estudios de secundaria los que están más a favor de mantener esta postura más punitiva. Los mismos planteamientos se mantienen cuando los padres y madres señalan que *suelen mantenerse firmes a la hora de cumplir lo que ha prometido hacer cuando sus hijos/as no cumplen con sus obligaciones* (72,7% A y TA). En este caso se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del número de hijos/as (N=970; F=6,897; p=.001). Los padres/madres que tiene un sólo hijo/a son los más se mantienen firmes a la hora de cumplir lo prometido en caso de que los hijos/as no cumplan con sus obligaciones, seguidos de los que tiene dos hijos/as, mientras que los que tienen tres ó más lo cumplen en menor medida. Cabe destacar por último que la mayoría de padres y

madres *saben llegar a acuerdos con sus hijos/as para solucionar los problemas que puedan surgir* (69,3%).

En consonancia con los datos obtenidos, parece existir una disparidad entre lo que es valorado por los padres y madres como positivo y eficaz para resolver conflictos (el diálogo y la negociación) y lo que algunos de ellos practican realmente en su vida cotidiana (estrategias impositivas y punitivas). La aparente contradicción que hemos descrito puede explicarse teniendo en cuenta que las personas cada vez poseen más información sobre estos temas, aunque les falta formación en estrategias concretas que les facilite el desarrollo de la parentalidad positiva, entrenando estas habilidades para que formen parte de su repertorio habitual de conductas. Por ello consideramos imprescindible informar y formar a los padres y madres en estos aspectos, asesorándoles en el diálogo con sus hijos/as, a la vez que se trabajan de forma paralela los procesos de negociación y la aplicación de consecuencias lógicas.

Tabla 2

Porcentaje de acuerdo y desacuerdo y medidas de tendencia central y dispersión. Dimensión: Estrategias de resolución de conflictos y negociación

Variables	TD[1]	D	A	TA	N	Media	Sx
Cuando otras personas se intentan imponer ante él/ella, lo mejor es imponerse también para controlar la situación	5,2%	12,0%	**40,9%**	**41,9%**	990	3,20	,841
Cuando surgen conflictos con las personas lo mejor es hablar con ellas para encontrar entre todos la mejor solución	1,3%	2,3%	31,5%	**64,9%**	998	3,60	,604
Suele mantenerse firme para que se cumplan las consecuencias pactadas cuando éstas no cumplen con sus obligaciones	3,7%	18,7%	**51,9%**	25,8%	997	3,00	,770
Tiene información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con las personas para solucionar problemas	3,7%	21,7%	**56,9%**	17,6%	994	2,88	,728
Se impone para controlar la situación cuando sus hijos/as intentan salirse con la suya	6,8%	22,7%	**50,7%**	19,8%	984	2,84	,819
Ante un problema o conflicto les dice a sus hijos/as lo que hay que hacer y se termina el problema	12,1%	**39,1%**	**38,2%**	10,6%	979	2,47	,839
Cuando sus hijos/as no hace las tareas que le corresponden, estos han de asumir unas consecuencias o castigos	5,4%	12,3%	**52,1%**	30,1%	982	3,07	,798
Suele imponerse para	13,7%	**36,5%**	**35,8%**	13,9%	985	2,50	,896

solucionar la situación en aquellos casos en que sus hijos/as les desobedece							
Suele mantenerse firme a la hora de cumplir lo que ha prometido hacer cuando sus hijo/as no cumplen con sus obligaciones	4,4%	22,9%	**50,7%**	22,0%	982	2,90	,785
Sabe cómo llegar a acuerdos con sus hijos/as para solucionar los problemas que puedan surgir	6,5%	24,3%	**51,8%**	17,5%	991	2,80	,799

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo.

Referencias

Ayuso, L. (2010). Juventud y familia en los comienzos del siglo XXI. En J. M. González-Anleo y col, *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación Santamaría.

Collins, W.A. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, *4*, 1-14.

Consejo de Europa (2006). Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Explanatory Report. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Del Valle, A.I. (1994). Vida cotidiana y relaciones sociales. En J. Elzo, F.A. Orizo, P. González y A.I. Del Valle (Eds.), *Jóvenes españoles 94*. Madrid: Fundación Santamaría.

Fuentes, M.J., Motrico, E. y Bersabé, R. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, *34*(3), 385-400.

González–Anleo, J.M. y col. (2010). *Jóvenes españoles 2010.* Madrid: Fundación Santamaría.

Laparra, M. y Pérez, B. (Coord.) (2012). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España.* Barcelona: Obra Social "La Caixa".

Laursen, B., Coy, K.C. y Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, *69*, 817-832.

Martínez González, R. A. (2008). Educación para la Convivencia desde el Ámbito Familiar. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: Educación, Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido Social de la Educación. Sección: Familia, Sociedad y Redes de Comunicación. Zaragoza, 17-20 Septiembre.

Villar, O., Luengo, M.A., Gómez, J.A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, *15*(4), 581-588.

Woolcok y Narayan (2010). Capital social: Implicaciones para la teoría, la investigación y las políticas sobre desarrollo (Consultado en http://preval.org/documentos/00418.pdf; 20/04/2013).

CÓMO ES Y QUÉ PIENSA EL ALUMNADO DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Jasone Mondragón Lasagabaster, Universidad de Alicante
Email contacto: jasone.mondragon@ua.es

Resumen

La atención al alumnado con necesidades de compensación educativa se viene realizando en los centros escolares que desarrollan actuaciones que permiten prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que este alumnado, a través de estas acciones, pueda hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. En esta comunicación se reflejan parte de los resultados del estudio realizado sobre el alumnado de los centros de compensación educativa de la provincia de Alicante. Para ello se encuestó a los alumnos de sexto curso de educación primaria acerca de las características socio familiares de la unidad familiar en la que viven, su historia escolar y la ocupación que hacen del tiempo libre, y también se recabaron datos de opinión y valoración sobre ellos mismos, acerca de sus grupos de referencia y de su entorno más cercano. En relación a los resultados se presentan los datos de forma global considerando los resultados de todos los centros de compensación educativa estudiados, y también se analizan los mismos realizando una comparación entre las dos modalidades de compensación educativa estudiadas, la del alumnado que cursa en los Centros de Acción Educativa Singular (CAES) y el alumnado de los colegios que desarrollan Programas de compensación educativa, detectándose algunas diferencias significativas entre estos grupos.

Descriptores: *Identidad, diversidad, equidad y globalidad en educación.*

Abstract

With needs of educational compensation one comes the attention to the student body realizing in the school centers that they develop actions that allow to anticipate and to compensate the educational desigualdades in order which this student body, across these actions, could make the beginning of equality effective in the exercise of the right to the education. In this communication they reflect part of the results of the study realized on the student body of the centers of educational compensation of the province of Alicante. For it there were polled the pupils of sixth course of primary education partner brings over of the characteristics relatives of the familiar unit in which they live, his school history and the occupation that they do of the free time, and also there were obtained information of opinion and valuation on them themselves, it brings over of his groups of reference and of his more nearby environment. In relation to the results they present the information of global form considering to be the results of all the studied centers of compensation educational, and also the same ones are analyzed realizing a comparison between both studied modalities of educational compensation, that of the student body that it deals in the Centers of Educational Singular Action and the student body of the colleges that develop Programs of educational compensation, there being detected some significant differences between these groups.

Keywords: *Identity, diversity, equity and globalization in education.*

Introducción

Desde 1983 la Conselleria de Educación ha venido desarrollando actuaciones de carácter compensador para el alumnado en situación de desventaja por razones de capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, pero la aplicación de la LOGSE, y con la finalidad de adecuar las actuaciones de compensación educativa que venían realizándose en los centros docentes sostenidos con fondos públicos al nuevo sistema educativo, se aprueba la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. La Orden es de aplicación en los centros docentes públicos y privados concertados, ubicados en la Comunidad Valenciana, que atienden alumnado con necesidades de compensación educativa de Educación Infantil (segundo ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Se considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Estas necesidades de compensación educativa pueden deberse a diversas causas: incorporación tardía al sistema educativo; retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado; pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social; escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos; residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas; dependencia de instituciones de protección social del menor; internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa; e inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo.

A efectos de las actuaciones de Compensación educativa, los centros docentes tienen la siguiente consideración:

a) Los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán **Centros de Acción Educativa Singular (CAES)**. Estos centros realizarán ajustes organizativos y adaptaciones curriculares para el conjunto de su alumnado.

b) Los centros docentes que escolaricen entre un 20% y un 30% de este alumnado en el nivel o etapa correspondiente, desarrollarán un **Programa de Compensación Educativa.** Este Programa incluirá actuaciones de acogida y acercamiento a las familias, así como medidas organizativas y curriculares para el alumnado que las necesite.

c) Cuando el porcentaje sea inferior, el centro docente adoptará, de forma planificada, las **medidas educativas** adecuadas para atender las necesidades de este alumnado. Estos centros planificarán intervenciones de atención individualizada para la acogida, el acercamiento a las familias y la integración educativa del alumnado que lo requiera

Método

Participantes

La investigación abarca a los centros educativos con compensación educativa de la provincia de Alicante, en concreto a los Centros de Acción Educativa Singular (CAES) y a los centros que desarrollan Programas de Compensación Educativa. La población objeto de estudio está constituida por el alumnado de 6º curso de educación primaria de los mismos.

Instrumentos

El cuestionario de Alumnos recoge los datos relativos a las características familiares y escolares del alumno y datos de opinión sobre sí mismo, su grupo y su entorno.

En su elaboración se ha utilizado como referencia el cuestionario de contexto del estudio "Evaluación de la Educación Primaria 2003", realizado por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo del Ministerio de Educación y Ciencia (INCE, 2005).

Estructura del cuestionario: El cuestionario está integrado por 116 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas, en las que se recogen diferentes tipos de datos:

a) Datos demográficos, relativos al sexo, la edad, el lugar de nacimiento y los años de residencia en la Comunidad Valenciana.

b) Datos familiares, sobre la estructura familiar, el nivel sociocultural y la implicación de los padres en la formación de sus hijos.

c) Datos sobre la historia escolar, el uso del tiempo libre y valoraciones personales del alumno.

Procedimiento

Para la selección de la muestra se utilizó un método de muestreo no probabilístico, que consiste en extraer las unidades muestrales con criterios diferentes a los de la aleatorización, como la conveniencia u otros criterios subjetivos (Cea, 1998).

Decidimos encuestar al alumnado de 6º curso de Educación Primaria de los 33 centros seleccionados, lo cual suponía una población de 825 alumnos de 6º curso, según la ratio máxima establecida de 25 alumnos/profesor para los cursos de Primaria. Finalmente se obtuvo una muestra de 639 cuestionarios cumplimentados por alumnos de 6º curso de colegios de compensación educativa de la provincia de Alicante, 217 alumnos de CAES y 422 de centros con Programas.

Resultados

De los 639 alumnos encuestados, alrededor del 50% son chicos y el 50% restante chicas, de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, siendo el grupo mayoritario, tanto en CAES como en colegios con Programas, el grupo de edad de 11 años (83,5%), edad que corresponde al curso en el que están matriculados, seguido por el de 12 años (15,3%), las

edades inferiores y superiores a éstas tienen una escasa presencia (1,3%) tanto en CAES como en colegios con Programas.

En relación al lugar de nacimiento del alumnado estudiado podemos señalar que el 69,1% ha nacido en España, y de ellos la mayoría (60,8%) en Alicante o Comunidad Valenciana; comparativamente hay más alumnado español en CAES (74%) que en colegios con Programas (67%), y se ha comprobado que la diferencia es estadísticamente significativa (t=-2,04; p=0,04), en los CAES hay menos alumnos nacidos en el extranjero (M=1,26; DT=0,44) que los que hay en los colegios con Programas (M=1,33; DT=0,7).

El 31% de alumnado extranjero se distribuye por lugar de nacimiento de forma muy parecida tanto en CAES como en colegios con Programas, el mayor porcentaje de alumnos dentro del grupo de extranjeros ha nacido en países de América del sur (14,9%), seguidos por África (5,5%), y los países europeos de la Unión (4,5%) y del resto de Europa (4,5%). En los centros estudiados hay una presencia muy pequeña de alumnado originario del continente asiático (0,9%) y de América del norte (0,5%). La única diferencia a señalar es la del alumnado europeo que es más frecuente en colegios con Programas (12%) que en CAES (3%), mientras que el alumnado africano es más destacable proporcionalmente en CAES (8%) que en Programas (4%).

Con respecto a los años de residencia de los alumnos en la Comunidad Valenciana, los patrones de distribución que observamos en CAES y en colegios con Programas son muy similares, el grueso del alumnado reside en la Comunidad Valenciana más de 10 años (60,9%) coincidiendo con el porcentaje de alumnos nacidos en la misma; el grupo de alumnos recién llegados es el más pequeño (2,5%) y en porcentajes similares tanto en CAES como en Programas; el montante de los que llevan entre 1 y 5 años en nuestro territorio es algo mayor en colegios con Programas (21,8%) que en CAES (18,4%), y está igualado en el caso de los alumnos que residen entre 6 y 10 años en la Comunidad Valenciana.

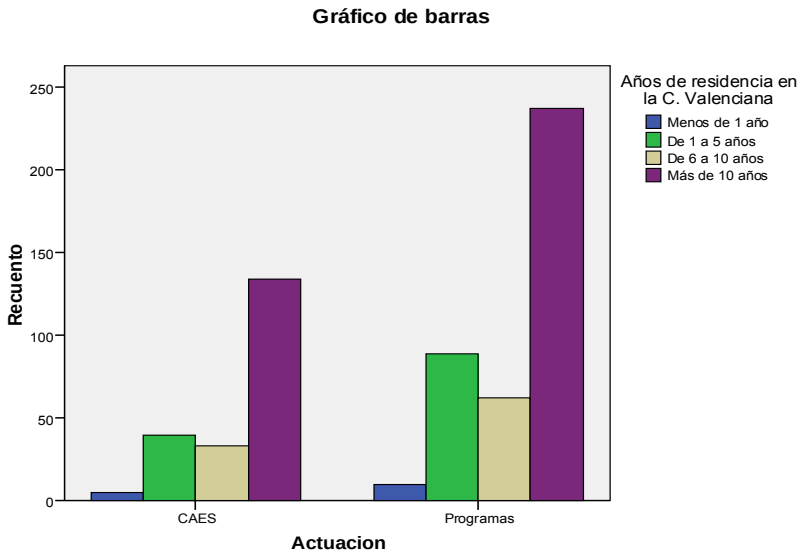


Figura 1. Alumnos según tipo de actuación y años de redidencia

También presentamos los resultados obtenidos al relacionar lugar de nacimiento y años de residencia para mostrar el perfil del alumnado extranjero-inmigrante en los centros de compensación educativa, de esta manera observamos como el grupo de alumnos recién llegados lo integran mayoritariamente latinoamericanos (33,3%) y asiáticos (26,7%); los alumnos nacidos en países de América del sur son también los que residen en la Comunidad Valenciana entre 1 y 5 años (41,3%) y entre 6 y 10 años (28,6%) en mayor número; y otro grupo de alumnos extranjeros con presencia y residencia en años, es el de los nacidos en el continente africano (24,4%), al igual que los procedentes de países extracomunitarios, presumiblemente países del Este (21,7%).

Se ha estudiado la estructura familiar del alumnado conformada por los siguientes datos: con quién vive habitualmente el alumno, cuántos hermanos tiene, y qué lugar ocupa el alumno en la estructura fraternal.

Los resultados nos indican que la estructura familiar más frecuente se corresponde con la de la familia nuclear, formada por ambos progenitores (79,1%) y dos hijos (35,1%), siendo la mayor parte de los alumnos encuestados el primogénito de la familia (43,3%).

Tabla 1
Alumnos según persona con quien convive y tipo actuación

		Actuación		Total
		CAES	Programas	
Vive con	Padres	75,5%	81,0%	79,1%
	Madre	17,1%	16,3%	16,6%
	Padre	3,2%	,7%	1,6%
	Otros	4,2%	1,9%	2,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

También existen otras constelaciones familiares y así es también frecuente que el alumno señale que vive sólo con la madre (16,6%), y lo es, pero mucho menos, que lo haga sólo con el padre (1,6%). Hay un pequeño porcentaje de alumnos que indican que viven con otras personas que no son sus padres (2,7%).

Comparativamente en los CAES se dan frecuencias algo más altas de alumnos que viven en unidades familiares no tradicionales (24,5%) como pueden ser las monoparentales u otras, que las que se dan en los colegios con Programas (18,9%). De hecho, aplicando la prueba T para muestras independientes hemos comprobado como existen diferencias significativas (t=2,19; p=0,02) entre CAES y Programas en relación a las estructuras familiares a las que pertenecen los alumnos de sexto, en el sentido de que los alumnos de los colegios con Programas (M=1,24; DT=0,56) viven en unidades familiares de estructura clásica más que los de los CAES (M=1,36; DT=0,74).

En cuanto al número de hermanos hemos observado que, aunque la distribución es parecida, tal y como se refleja en la figura 2, existen diferencias entre los centros según el tipo de actuación, y así los hijos únicos se dan más en los colegios con Programas (12,1%) que en los CAES (3,7%), mientras que las familias numerosas se dan más en los CAES (18,1% en más de cuatro hermanos) que en los colegios con Programas (7,1%). En este sentido hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas (t=4,80; p=0,00) en el mayor número

de hermanos de los alumnos de CAES (M=2,46; DT=1,53) que el que tienen los alumnos de Programas (M=1,86; DT=1,36).

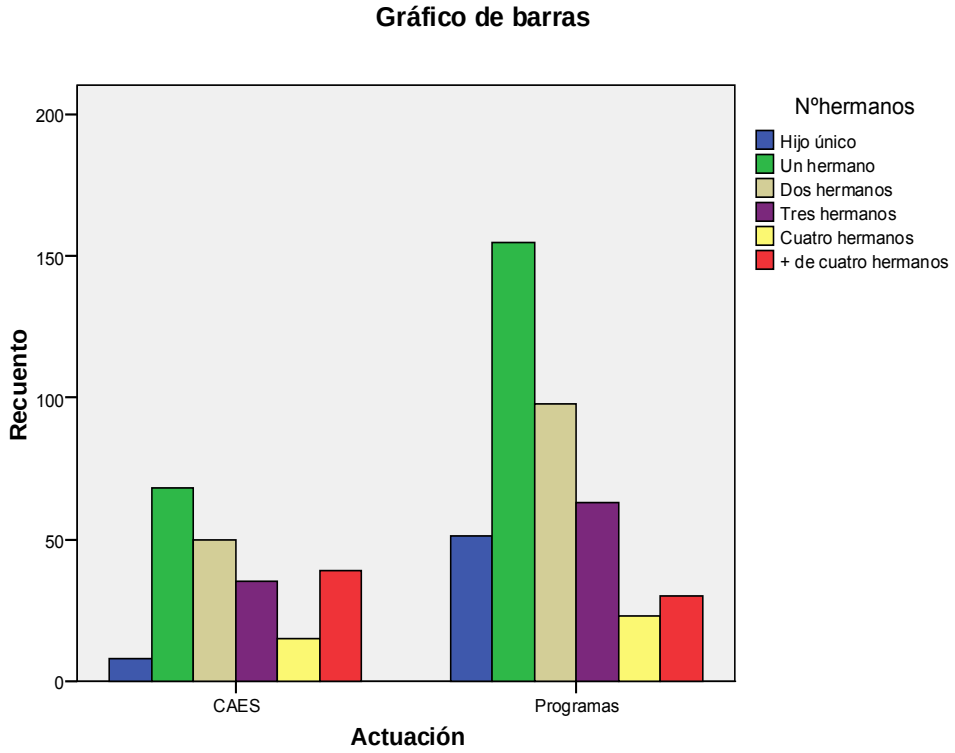


Figura 2. Alumnos según tipo de actuación y nº de hermanos

Relacionando el número de hermanos con la configuración de la unidad familiar observamos que cuando el alumno vive con ambos progenitores el número de hermanos es más pequeño, mientras que los que viven sólo con la madre configuran un núcleo familiar más numeroso en cuanto al número de hermanos (Tabla 2).

Tabla 2
Alumnos según Nº hermanos y persona con quien convive

		Vive con				Total
		Padres	Madre	Padre	Otros	
Nº hermanos	Hijo único	79,3%	17,2%		3,4%	100,0%
	Un hermano	79,2%	16,3%	1,4%	3,2%	100,0%
	Dos hermanos	85,0%	11,6%	2,0%	1,4%	100,0%
	Tres hermanos	73,5%	22,4%	1,0%	3,1%	100,0%
	Cuatro hermanos	78,9%	18,4%		2,6%	100,0%
	+ de cuatro hermanos	73,5%	19,1%	4,4%	2,9%	100,0%
Total		79,0%	16,7%	1,6%	2,7%	100,0%

Y por último, presentamos los resultados obtenidos al relacionar el tipo de actuación compensatoria de los centros y el lugar que ocupa el alumno en la estructura fraternal. El mayor porcentaje (40%) corresponde a los alumnos que dicen ser el mayor de los hermanos, seguidos por los que declaran ser el segundo (33,9%), esto ocurre tanto en los CAES como en

los colegios con Programas, aunque los porcentajes son algo mayores en éstos últimos. Lo contrario ocurre cuando nos situamos en posiciones más altas en el lugar que ocupa en el número de hermanos, así se observa que el porcentaje es comparativamente mayor en los CAES (11,4% en quinto o posterior) que en los colegios con Programas (2,9%), lo que coincide con los datos sobre número de hermanos descritos anteriormente. De hecho las diferencias son estadísticamente significativas (t=4,38; p=0,00), los alumnos de los CAES (M=2,32; DT=1,31) ocupan lugares más atrás en el número de hermanos que los que ocupan los alumnos de los colegios con Programas (M=1,87; DT=0,99), lo cual se corresponde con el número de hermanos del que forman parte, como hemos visto anteriormente.

Es mayor el porcentaje de padres que no trabajan de los alumnos de los CAES (5,4%) que en los colegios con Programas (1,8%). En los CAES el nivel profesional en el que se ubican la mayoría de los padres es en el de "Obreros no cualificados" (56,5%), mientras que en los colegios con Programas es el nivel inmediatamente superior, "Obreros cualificados" (52,5%); en el resto de la escala de niveles profesionales la relación se invierte, y encontramos en los CAES menos padres que realizan su trabajo en niveles profesionales superiores, siendo casi inexistentes a nivel de Técnicos, que los que encontramos en los colegios con Programas.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (t=-6,13; p=0,00) en el nivel de cualificación profesional que desempeñan los padres, en el sentido de que es más bajo en los padres de los alumnos de los CAES (M=1,42; DT=0,76) que en los de los colegios con Programas (M=1,85; DT=0,85).

En comparación con los padres hay un mayor número de madres que se sitúan en niveles profesionales inferiores, muchas de ellas, de hecho, no trabajan fuera del hogar (34,2%). En los CAES el mayor porcentaje corresponde a las madres que no trabajan (41,7%), en los colegios con Programas se sitúa en el nivel de Obreras no cualificadas (35,7%). A partir de este nivel laboral los porcentajes van disminuyendo tanto en CAES como en Programas, aunque comparativamente siempre se mantienen porcentajes mayores en los niveles superiores en los colegios con Programas. Estas diferencias son estadísticamente significativas (t=-3,40; p=0,00), las madres de los alumnos de los CAES (M=0,91; DT=0,99) desempeñan profesiones de menor cualificación que las madres de los alumnos de Programas (M=1,21; DT=1,11).

Con respecto al nivel de estudios podemos decir que el perfil es muy similar en padres y madres en todos los niveles de la escala, en ambos casos el mayor porcentaje se sitúa en el nivel de estudios básicos o primarios (35,9% y 36,7% respectivamente).

En los CAES el porcentaje de padres sin estudios (25,5%) es mayor que en los colegios con Programas (14,2%), ocurre lo mismo en el caso de las madres sin estudios (24,7% y 14,8% respectivamente). También son algo mayores los porcentajes de padres y madres de los CAES que han cursado estudios primarios que los de los colegios con Programas.

Si se aprecia alguna diferencia entre CAES y Programas ésta se sitúa en los niveles superiores de estudios, invirtiéndose la relación comentada anteriormente, de esta forma observamos que se dan cifras ligeramente más altas en los colegios con Programas en los estudios medios (de secundaria) y superiores, tanto en padres como en madres, que las que se dan en los CAES

El contraste de medias indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de estudios tanto de los padres (t=-4,42; p=0,00) como de las madres (t=-3,40; p=0,00) en relación al tipo de actuación del centro, así los padres (M=2,18; DT=0,92) y las madres (M=2,23; DT=0,94) de los CAES han alcanzado un menor nivel de estudios que los padres (M=2,54; DT=0,93) y las madres (M=2,51; DT=0,93) de los alumnos de los colegios con Programas.

Tal y como se refleja en los resultados obtenidos, la lengua que se habla de forma predominante en casa de los alumnos de sexto de los centros estudiados es el castellano (73,7%), siendo el porcentaje mayor en CAES (78,6%) que en colegios con Programas (71,3%), mientras que los porcentajes tanto de otras lenguas como de valenciano son mayores en estos últimos.

Discusión

El alumnado de sexto estudiado está equiparado numéricamente en relación al sexo, la edad predominante es la de 11 años, y, con respecto al lugar de nacimiento hemos encontrado que hay menos alumnos nacidos en el extranjero en los CAES que en los colegios con Programas.

El alumnado extranjero se distribuye por país de nacimiento de forma muy parecida tanto en CAES como en colegios con Programas, el mayor porcentaje de alumnos dentro del grupo de extranjeros ha nacido en países de América del sur, seguidos por África, y los países europeos de la Unión y del resto de Europa. En los centros estudiados hay una presencia muy pequeña de alumnado originario del continente asiático y de América del norte. La única diferencia a señalar es la del alumnado europeo que es más frecuente en colegios con Programas que en CAES, mientras que el alumnado africano es más destacable proporcionalmente en CAES que en Programas.

El grupo de alumnos recién llegados es el más pequeño y en porcentajes similares tanto en CAES como en Programas, este grupo lo integran mayoritariamente latinoamericanos y asiáticos. El montante de los que llevan entre 1 y 5 años en nuestro territorio es algo mayor en colegios con Programas que en CAES.

La estructura familiar más frecuente se corresponde con la de la familia nuclear, formada por ambos progenitores y dos hijos. En los CAES se dan frecuencias algo más altas de alumnos que viven en unidades familiares no tradicionales, como pueden ser las monoparentales u otras, que las que se dan en los colegios con Programas.

Se da un mayor número de hermanos en los alumnos de CAES que el que tienen los alumnos de Programas.

Con respecto al nivel de cualificación profesional que tienen los padres, podemos decir que es más bajo en los padres de los alumnos de los CAES que en los de los colegios con Programas. También las madres de los alumnos de los CAES desempeñan profesiones de menor cualificación que las madres de los alumnos de Programas.

Los padres y las madres de los CAES han alcanzado un menor nivel de estudios que los padres y las madres de los alumnos de los colegios con Programas.

La lengua que se habla de forma predominante en casa de los alumnos de sexto de los centros estudiados es el castellano, siendo el porcentaje algo mayor en CAES que en colegios con Programas, mientras que los porcentajes tanto de otras lenguas como de valenciano son mayores en estos últimos.

Referencias

Cea, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

INCE (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. *D.O.G.V.*, 17/07/2001.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL: LA VISIÓN DEL ALUMNADO

Javier Pérez Cusó, Universidad de Murcia
Mirian Martínez Juárez, Universidad de Murcia
Cristina González Lorente, Universidad de Murcia
Natalia González Morga, Universidad de Murcia
Pilar Martínez Clares, Universidad de Murcia
Email contacto: javierperezcuso@um.es

Resumen

Esta comunicación presenta resultados parciales de una investigación que pretende estudiar las competencias de los futuros profesionales de la Educación Social, centrándose en el grado de desarrollo que dichas competencias tienen en la universidad y el dominio que de ellas ha alcanzado el alumnado, desde su propia percepción. Para ello se ha empleado el Cuestionario de Evaluación de Competencias de Grado (CECGRA), diseñado ad hoc, que ha sido cumplimentado por una muestra de 60 estudiantes de último curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Murcia. Los resultados muestran la necesidad de que la Educación Superior contribuya a un mayor desarrollo de competencias, favoreciendo metodologías activas y un aprendizaje autónomo y autoregulado.

Descriptores: *Competencias, Educación superior, Educación social.*

Abstract

This paper shows partial results of a wider research, which pretends to analyze the competences of the future professionals in Social Education, focusing on its development at university and command developed by students. We used the Degree Competences Evaluation Questionaire (CECGRA), designed ad hoc, and applied to 60 last year´s students of the Degree in Social Education at University of Murcia. Results show the necessity of a wider development of certain competences at Higher Education, employing new methodologies and focusing on student´s learning, emphasizing self-regulated learning.

Keywords: *Competences, Higher education, Social education.*

Introducción

Vivimos en una sociedad compleja y diversa que necesita alcanzar la madurez social, promover las relaciones humanas y preparar a las personas a vivir en una sociedad especialmente diversa. Esta triple premisa coincide con las grandes finalidades de la Educación Social, pues ésta, desde sus distintos enfoques y perspectivas, busca el cambio o transformación social, facilita la adaptación, se aproxima a las necesidades humano-sociales, contextualiza su acción en contextos no formales (sociales) y formales (educativos), está en

contacto continuo con la realidad, sus destinatarios son agentes activos de su propios procesos de cambio y requiere de profesionales cualificados y competentes, que tradicionalmente van a desarrollar su labor en tres ámbitos de intervención (ANECA, 2004): la educación social especializada, trabajando con colectivos en riesgo de exclusión social; la animación sociocultural, centrándose en el desarrollo comunitario, y la educación de adultos, favoreciendo el acceso a la educación a lo largo de toda la vida a todas las persona adultas. Además de estos tres grandes ámbitos de intervención se señalan también otros campos en los que la Educación Social va a tener un importante desarrollo, tales como la institución escolar (Ortega, 2005; Parcerisa, 2008), o el trabajo con personas mayores (González Alemán, 2010).

Esta labor tan amplia y diversa en campos y sujetos de intervención precisa y requiere formar a los estudiantes de este perfil en relación a una serie de competencias o conocimientos, habilidades y estrategias, así como actitudes y criterios éticos, puesto que, como afirma Caride (2008, p. 109), desarrollarán su labor profesional en la sociedad, *"allí donde los problemas y dificultades que aquella presenta obligan a hacer conciliable la competencia técnica con las obligaciones éticas, el saber hacer con el saber ser"*.Del mismo modo que determinadas competencias van a poder ser transferibles de unas profesiones a otras (Weiner, 2004), los profesionales de la educación social van a tener que desarrollar competencias que les permitan afrontar las exigencias que se les plantean desde sus diferentes ámbitos de intervención.

De esta manera, desde este trabajo nos proponemos como objetivo de investigación conocer y comparar el desarrollo y dominio de las competencias (básicas, transversales, generales del título y específicas del título) que conforman el Grado en Educación Social en la Universidad de Murcia, a través de la valoración de las mismas por el alumnado de último curso.

Método

Enfoque metodológico y diseño de investigación

Este trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo, presentando un diseño descriptivo, puesto que pretende especificar las percepciones de los estudiantes acerca del desarrollo y dominio de una serie de competencias; no experimental, puesto que no se introducen modificaciones en las variables de estudio, y transversal, puesto que la información se recoge en un único momento.

Participantes

En esta investigación han participado 60 estudiantes de último curso del título de Grado en Educación Social, siendo un 15% de los mismos hombres y un 85% mujeres, porcentaje representativo de la presencia de hombres y mujeres en dichos estudios. La edad de los participantes se encuentra entre los 20 y los 36 años, siendo la edad media de 22.49 años. El hecho de contar únicamente con una muestra de participantes de último curso asegura que éstos tienen una suficiente experiencia universitaria.

Instrumento

Para la recogida de información se ha diseñado *ad hoc* un cuestionario que hemos denominado Cuestionario de Evaluación de Competencias de Grado (CECGRA), en el que se

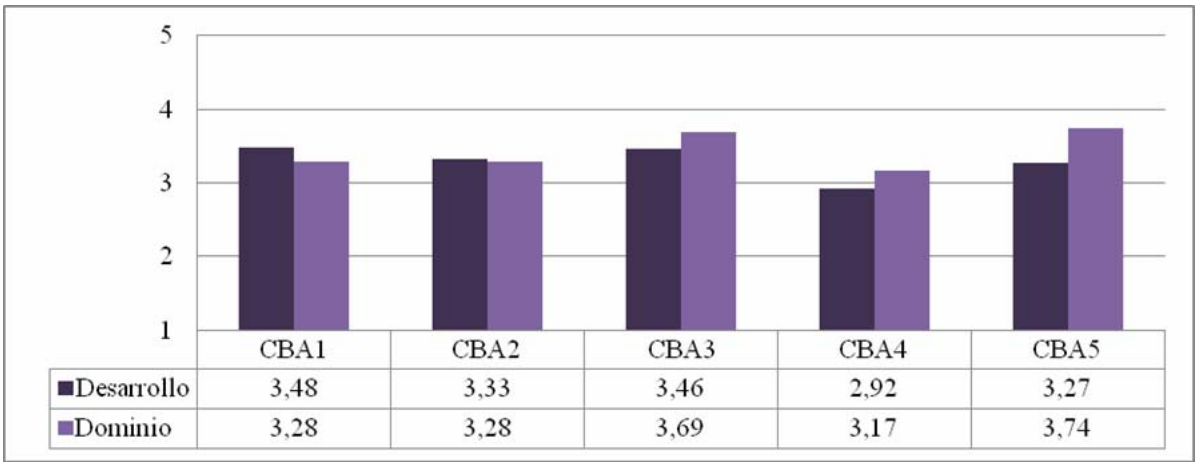
presentan al estudiante las competencias básicas, transversales, generales y específicasde su titulación, señaladas en la memoria de su Título de Grado (Universidad de Murcia, 2009).En el cuestionario se solicita al participante que valore, en una escala Likert con cinco categorías de respuesta(1=Nada; 2=Poco; 3=Regular; 4=Bastante; 5=Mucho), el nivel de desarrollo que cada una de dichas competencias ha tenido a lo largo de sus estudios, así como el grado de dominio que ha alcanzado respecto a las mismas.

Procedimiento

El proceso de esta investigación ha consistido en una serie de fases que concretamos a continuación: 1) revisión previa de la literatura y definición del objetivo del estudio, 2) diseño del cuestionario y validación por parte de un grupo de expertos, tras lo que se decidió simplificar la redacción de las competencias para facilitar su interpretación por los estudiantes, 3) aplicación del instrumento por miembros del equipo de investigación en el propio aula de los estudiantes, con el objetivo de facilitar una amplia participación y asegurar que los participantes son estudiantes asistentes, informando del carácter voluntario y anónimo de la participación en el estudio, y 4) creación de la base de datos en el programa SPSS v.19 y análisis de los mismos, empleando el estadístico no paramétrico de *Wilcoxon*, dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que los datos no cumplen la condición de normalidad necesaria para el empleo de estadísticos paramétricos.

Resultados

En primer lugar analizamos el desarrollo y dominio de los estudiantes participantes sobre las competencias básicas, siendo la competencia CBA4, relativa a la transmisión de conocimientos y soluciones, la que menores puntuaciones obtiene, tanto en desarrollo($\bar{X}$=2.92) como en dominio($\bar{X}$=3.17), mientras que la competencia CBA5, centrada en las habilidades para el aprendizaje autónomo, es en la que los estudiantes afirman alcanzar un mayor nivel de dominio($\bar{X}$=3.74), tal y como mostramos en el Gráfico 1.



	CBA1	CBA2	CBA3	CBA4	CBA5
Desarrollo	3,48	3,33	3,46	2,92	3,27
Dominio	3,28	3,28	3,69	3,17	3,74

Gráfico 1. Desarrollo y dominio de competencias básicas

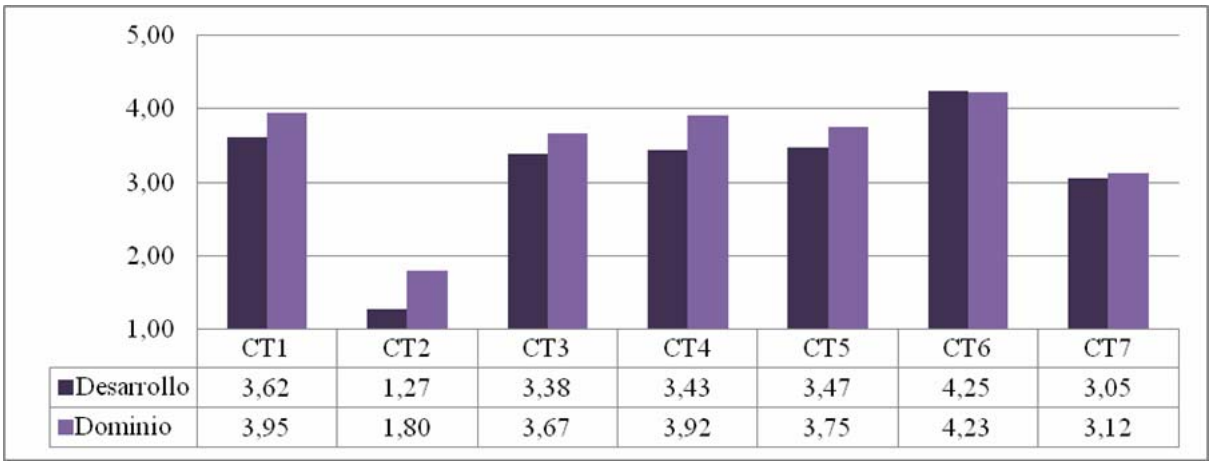
Como puede comprobarse en la tabla 1, la prueba de Wilcoxon señala, con $p \leq 0.05$, diferencias entre el desarrollo y dominio de dos de las cinco competencias planteadas, aquellas relacionadas con la transmisión de conocimiento y solución de problemas (CBA4) y la relacionada con las habilidades para el trabajo autónomo (CBA5), siendo superior en

ambos casos el dominio de los estudiantes sobre las mismas que el desarrollo que éstas han tenido a lo largo de los estudios universitarios.

Tabla 1
Competencias básicas. Desarrollo - Dominio. Prueba de Wilcoxon

	Z	Sig.
CBA1. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de una formación de base.	-1.551	.121
CBA2. Defender con argumentos, así como resolver problemas dentro del área de estudio.	-.716	.474
CBA3. Reunir e interpretar datos dentro del área de estudio para emitir juicios.	-1.724	.085
CBA4. Transmitir conocimiento y solución de problemas a un grupo especializado y no especializado.	-2.064	.039
CBA5. Poseer habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo.	-3.638	.000

En segundo lugar analizamos las diferencias entre el desarrollo en la universidad y el dominio de los estudiantes de las competencias transversales, cuyas puntuaciones medias presentamos en el Gráfico 2. En el mismo, destaca el hecho de que la competencia CT2, relacionada con el dominio del inglés en su ámbito disciplinar, obtiene puntuaciones muy bajas en comparación con el resto, tanto endesarrollo ($\bar{X}$=1.27) como en dominio ($\bar{X}$=1.80), lo que señala la necesidad urgente de diseñar y establecer intervenciones educativas que potencien dicha competencia.Por otro lado, la competencia CT6, relacionada con las habilidades para trabajar en equipo, obtiene las puntuaciones más altas, tanto en desarrollo ($\bar{X}$=4.25) como en dominio ($\bar{X}$=4.23).



	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Desarrollo	3,62	1,27	3,38	3,43	3,47	4,25	3,05
Dominio	3,95	1,80	3,67	3,92	3,75	4,23	3,12

Gráfico 2. Desarrollo y dominio de competencias transversales

En la Tabla 2 mostramos los estadísticos de la prueba de Wilcoxon, apreciando que en todas las competencias, excepto en la CT6, aparecen diferencias significativas ($p \leq .05$), siendo superior el dominio del alumnado en todos los casos en los que hay diferencias que el desarrollo que afirman haber tenido a los largo de sus estudios universitarios.

Tabla 2
Competencias transversales. Desarrollo - Dominio. Prueba de Wilcoxon

	Z	Sig.
CT1. Expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar y, en caso necesario, con un sistema alternativo.	-2.49	0.01
CT2. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar (inglés).	-3.67	0.00
CT3. Gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo las TICs.	-2.23	0.03
CT4. Considerar la ética y la integridad intelectual en la práctica profesional.	-3.99	0.00
CT5. Proyectar las competencias adquiridas para promover una sociedad libre, justa, igual y plural.	-2.44	0.01
CT6. Trabajar en equipo y relacionarse con personas del mismo o distinto ámbito profesional.	-0.16	0.88
CT7. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.	-0.82	0.41

En tercer lugar, presentamos el análisis de las competencias generales de la titulación. En el Gráfico 3 podemos observar las puntuaciones medias para las cuatro competencias, tanto en desarrollo como en dominio, destacando que la competencia CGT4, relativa al conocimiento de las dimensiones organizativas y profesionales de la Educación Social, es la que menor puntuación obtiene, tanto en desarrollo($\bar{X}$=3.27) como en dominio($\bar{X}$=3.33), mientras que la competencia CGT2, relacionada con el análisis de la realidad social y educativa para la elaboración de proyectos de intervención, es la que obtiene puntuaciones más altas, tanto en desarrollo($\bar{X}$=4.03) como en dominio($\bar{X}$=4.05).

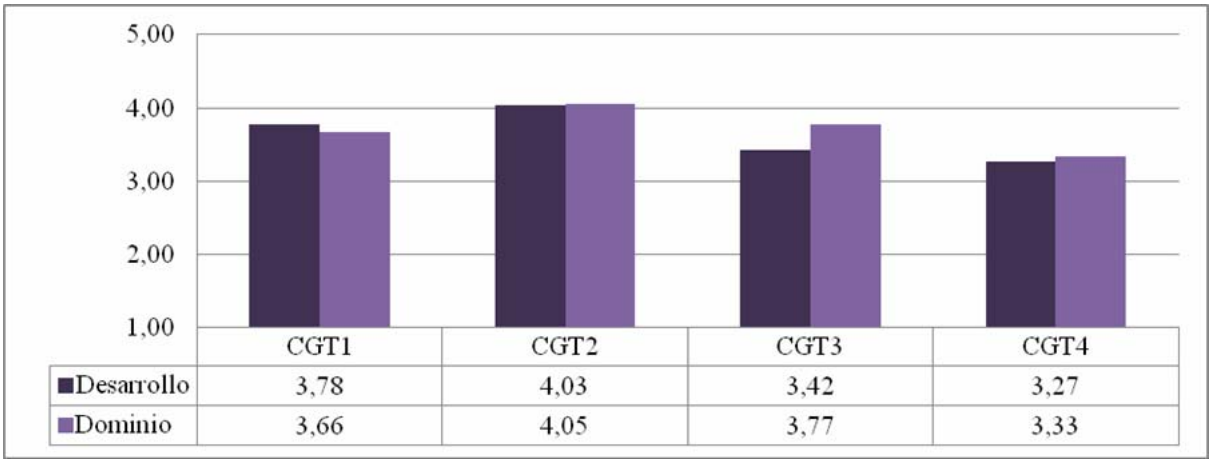


Gráfico 3. Desarrollo y dominio de competencias generales de la titulación

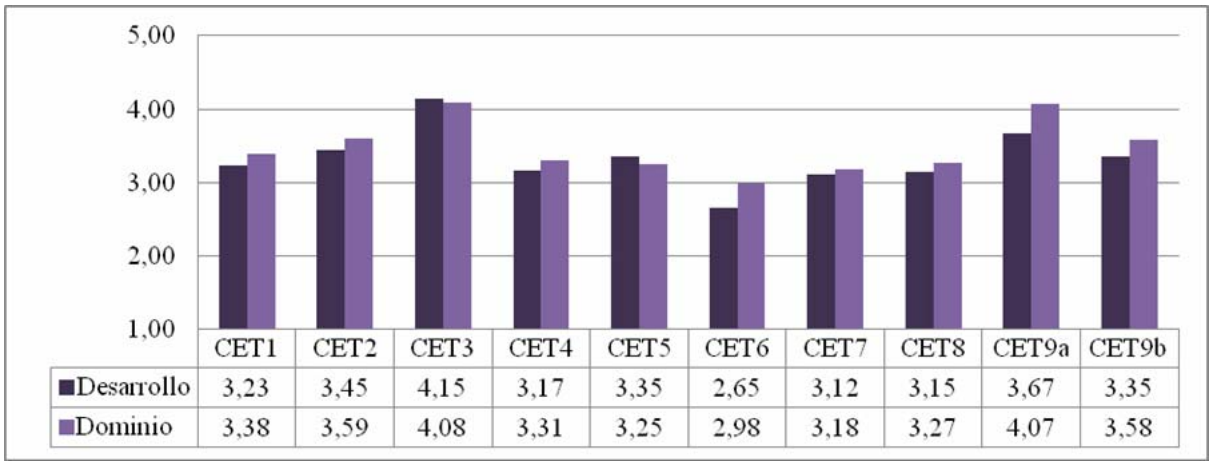
En la Tabla 3 se observa que la prueba de *Wilcoxon* sólo muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en el caso de la competencia CGT3, relativa al desarrollo de proyectos de intervención innovadores y creativos, siendo superior el dominioque los estudiantes afirman tener ($\bar{X}$=3.77) que el desarrollo que ha tenido a lo largo de sus estudios universitarios ($\bar{X}$=43.42). Destaca esta diferencia encontrada teniendo en cuenta el hecho de

que, a lo largo de los cuatro cursos del Grado, a los alumnos se les ha exigido desde diferentes asignaturas el diseño y presentación de diferentes proyectos de intervención social. Podemos inferir, por tanto, que los estudiantes han valorado que los proyectos que se les solicitaban no tenían un carácter innovador y creativo.

Tabla 3
Competencias generales de la titulación. Desarrollo - Dominio. Prueba de Wilcoxon

	Z	Sig.
CGT1. Comprender los contextos y fundamentos teóricos de la educación social.	-1.053	0.29
CGT2. Analizar la realidad social y educativa para la elaboración de proyectos de intervención.	-0.261	0.79
CGT3. Desarrollar proyectos de intervención innovadores y creativos.	-2.593	0.01
CGT4. Conocer las dimensiones organizativas y profesionales de la Educación Social y sus relaciones con el entorno.	-0.799	0.42

En último lugar presentamos el análisis de las competencias específicas de la titulación, destacando que son las competencias CET3 y CET9a, relacionadas con el diseño de proyectos de intervención y con la comprensión del sentido ético y social de la profesión, respectivamente, las que obtienen mayores puntuaciones, tal y como puede observarse en el Gráfico 4. Por otro lado, destaca la competencia CET6, relativa al trabajo con instituciones educativas y sociales, por su baja puntuación, tanto en desarrollo ($\bar{X}$=2.65) como en dominio ($\bar{X}$=2.98), en comparación con el resto de competencias.



	CET1	CET2	CET3	CET4	CET5	CET6	CET7	CET8	CET9a	CET9b
Desarrollo	3,23	3,45	4,15	3,17	3,35	2,65	3,12	3,15	3,67	3,35
Dominio	3,38	3,59	4,08	3,31	3,25	2,98	3,18	3,27	4,07	3,58

Gráfico 4. Desarrollo y dominio de competencias específicas de la titulación

Observamos en la Tabla 4 que la prueba de *Wilcoxon* señala, con $p \leq .05$, diferencias significativas entre desarrollo y dominio en cuatro competencias, siendo siempre superior el dominio al desarrollo: CET2, relativa a la interpretación de la realidad social y educativa; CET6, relacionada con el trabajo con instituciones educativas y sociales; CET9a, referente a la comprensión del sentido social y ético de la profesión, y la CET9b, correspondiente a las actitudes hacia el aprendizaje continuo.

Tabla 4
Competencias específicas de la titulación. Desarrollo - Dominio. Prueba de Wilcoxon

	Z	Sig.
CET1. Comprender la educación social en los distintos contextos y dinámicas en relación a su organización y prestación de servicios.	-1.499	0.13
CET2. Diseñar y aplicar criterios y procedimientos para obtener, analizar e interpretar la realidad social y educativa.	-1.671	0.09
CET3. Diseñar proyectos y estrategias de actuación en los ámbitos de la educación social.	-0.661	0.50
CET4. Implementar proyectos de actuación en diversos ámbitos y con diferentes agentes.	-1.345	0.17
CET5. Elaborar y aplicar proyectos de evaluación de programas, instituciones y servicios.	-0.974	0.33
CET6. Comprender y trabajar con instituciones de prestación de servicios educativos y sociales.	-2.707	0.00
CET7. Potenciar y sostener el desarrollo de redes y proyectos sociales desde una perspectiva integradora.	-0.72	0.47
CET8. Comprender y aplicar diversos enfoques, metodologías y técnicas de investigación y mejora en los ámbitos de la educación social.	-1.169	0.24
CET9(a). Comprender y actuar de acuerdo con el sentido social y ético de la educación social.	-3.078	0.00
CET9(b). Desarrollar actitudes y procesos para el aprendizaje continuo.	-2.272	0.02

Discusión

Los resultados iniciales nos muestran una escasa diferencia entre el desarrollo y dominio alcanzado por el alumnado en cuanto a las competencias básicas, generales del título y específicas del título, todo lo contrario a lo que ocurre con las competencias transversales. Cuando se dan estas diferencias, resulta paradójico comprobar cómo el alumnado opina que es mayor su dominio o capacidad a la hora de llevarlas a cabo que el desarrollo que se ha propiciado de dichas competencias a lo largo de las distintas asignaturas que componen el plan de estudio, lo que nos lleva a preguntarnos si los estudiantes complementan su formación universitaria en ciertos aspectos que consideran básicos debido a que ésta no consigue satisfacer sus necesidades.

Los datos muestran que las competencias con un mayor nivel de dominio por parte de los estudiantes son la CBA5, relacionada con las habilidades para el trabajo autónomo; la CT6, concerniente al trabajo en equipo y la relación con personas del mismo o diferente ámbito profesional; la CGT2, referida al análisis de la realidad social para la elaboración de proyectos de intervención; la CET3, que se corresponde con el diseño de proyectos y estrategias de intervención en el ámbito de la educación social, y, por último, la CET9a, relativa a la dimensión social y ética de la educación social. Por otro lado, en cuanto a las competencias con un menor dominio por parte de los estudiantes, destaca la CT2, una

competencia transversal que se centra en el dominio del idioma inglés en el ámbito profesional, y que muestra aún un menor nivel de desarrollo por parte de la universidad. Además, este estudio también señala niveles bajos de dominio de otras competencias relevantes, tal como la CBA4, relacionada con la capacidad de transmitir conocimiento y solución de problemas; la CT7, relativa a las habilidades de iniciación a la investigación, o la CET6 y la CET7, que se centran en la comprensión y trabajo con instituciones educativas y sociales y en el desarrollo de redes y proyectos sociales desde perspectivas integradoras, dos competencias específicas que han de ser fundamentales en el trabajo del futuro profesional de la educación social, que va a desarrollar su carrera profesional en el seno de diversas instituciones sociales y educativas y en contacto con diferentes redes y proyectos sociales.

Estos bajos niveles de desarrollo en los estudios universitarios y, por tanto, de dominio por parte de los futuros profesionales de la educación social demandan a la institución universitaria el diseño e implementación de nuevas estrategias metodológicas. Tal como afirma López Ruiz (2011), el enfoque de competencias en la formación universitaria exige el desarrollo de nuevas metodologías docentes, que promuevan el aprendizaje más allá de la asimilación de determinados contenidos, destacando algunas como el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza basada en proyectos o el estudio de casos, que creemos que pueden ser interesantes, junto a otras metodologías, para el adecuado desarrollo de aquellas competencias en las que este estudio ha encontrado deficiencias en su dominio por parte de los estudiantes.

Para concluir es importante considerar la importancia y necesidad de vincular la formación con el desempeño, favoreciendo metodologías más acordes con las necesidades reales del contexto o entorno. La formación de competencias parte de reconocer todos los cambios y necesidades actuales y mejora la calidad y la eficiencia en el desempeño profesional, pues favorece la formación de profesionales más integrales y capaces de aportar a la organización el aprendizaje que han adquirido.

Referencias

ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social* (Vol 1). Disponible en <http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf>

González Alemán, J.L. (2010). Nociones básicas de Educación Social. *EDU-PSYCHO: Revista Internacional de Investigación y Calidad Educativa y Psicológica,2*, 15-28. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3706854.pdf

López Ruíz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, *356*, 279-301.

Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación, 366*, 111-127.

Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 15*, 15-27. Disponible en http://www.uned.es /pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2015/01_parcerisa.pdf

Universidad de Murcia (2009). *Título de Grado en Educación Social*. Disponible en http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacionsocial/documentacion

Weinert, F.E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127*)*. México: Fondo de Cultura Económica.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRASVERSALES EN LOS TÍTULOS DE GRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Mirian Martínez Juárez, Universidad de Murcia
Javier Pérez Cusó, Universidad de Murcia
Natalia González Morga, Universidad de Murcia
Cristina González Lorente, Universidad de Murcia
Pilar Martínez Clares, Universidad de Murcia
Email contacto: mmartinez@um.es

Resumen

Esta comunicación recoge los resultados de una investigación que pretende conocer la percepción de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en relación al desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales de su título y las diferencias existentes en función de la titulación. Para ello se ha diseñado un cuestionario ad hoc aplicado a 629 estudiantes de último curso. Los resultados muestran un alto grado de importancia en las competencias transversales, con independencia del Grado que cursan; sin embargo, se encuentran diferencias significativas en el desarrollo y dominio en función de la titulación, siendo éstas últimas categorías aquellas valoradas con puntuaciones más bajas. De esta forma, se pone de manifiesto la necesidad de aunar esfuerzos para equilibrar las tres dimensiones y mejorar la formación de nuestros futuros profesionales en un mundo cambiante y global.

Descriptores: *Convergencia europea, Educación superior, Competencias transversales, Evaluación.*

Abstract

This paper shows the results of a research, which aims to know the perceptions of students of the Faculty of Education at University of Murcia in relation to the development, domain and relevance of transversal competences of his degree and differences depending on the degree. For this reason, we have designed an ad hoc questionnaire applied to 629 students last year. The results show a high degree of importance in transversal competences, regardless of the degree that present, however, there are significant differences in the development and domain depending on degree, these latter dimensions are those with lower scores valued. In this way, it becomes expressed the need for concerted efforts to balance the three dimensions and improve the training of our future professionals in a changing and globally world.

Keywords: *Convergence, Higher education, Transversal competences, evaluation.*

Introducción

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el ámbito universitario se ha visto inmerso en un proceso de cambio que ha afectado a la manera de concebir la enseñanza para adaptarse a los nuevos desafíos que plantea la sociedad.

Hoy más que nunca, en el contexto de cambio y recesión económica en el que vivimos, la universidad necesita estar en continuo diálogo con las necesidades sociales y laborales, en aras de mejorar la calidad de la formación y por ende, la construcción de profesionales competentes. Según Weinert (2004), un profesional competente no es solo aquel capaz de desenvolverse en el mundo laboral, sino aquel que tiene además las competencias que le capacitan para vivir en sociedad. Es por ello que pensamos que la misión de la Educación Superior debe reorientarse hacia la consecución de una formación integral del alumnado (López Ruiz, 2011). Este propósito comporta la necesidad de un cambio en el modelo de enseñanza universitario, desde uno basado en los conocimientos hacia otro focalizado en competencias, en concreto, en la combinación, integración y movilización de las mismas, con el fin de facilitar la adaptación al actual tiempo cambiante.

En este sentido, una formación de calidad y contextualizada solo exige formar en conocimientos y destrezas profesionales (competencias específicas), sino que debe considerar como prioritario el desarrollo de aquellas competencias que permitan a los egresados hacer frente a la creciente complejidad y diversidad del entorno social y económico actual, así como adaptarse a la continua reformulación de las demandas socio-laborales. Por esta razón, se convierte en prioritario el desarrollo de las competencias transversales en el ámbito universitario, entendiendo a estas competencias, como afirma Weine (2004) y González y Wagennar(2003), independientes de un ámbito profesional concreto y transferibles de unas profesiones a otras con un uso y efectividad equiparable en distintos ámbitos socio-laborales. Sin embargo, hasta fechas recientes se ha cuestionado si el desarrollo de estas competencias debiera ser objeto de la formación universitaria (Martínez López, 2008).

La pertinencia de esta temática justifica la gran diversidad de investigaciones que se han centrado en la formación en competencias transversales de los egresados (Allen y van der Velden, 2003; ANECA, 2004, 2009; Informe CAR y Universia 2007). Por ello, y aprovechando las primeras promociones de graduados, pensamos que es el momento de detenernos a pensar y realizar las primeras valoraciones sobre el perfil de competencias de los egresados, desde su propia percepción o creencia.

De esta forma, el presente estudio se centra en conocer la percepción de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en relación a las competencias transversales comunes a todos sus títulos de Grado, en cuanto a tres dimensiones: el *desarrollo* o incidencia que se hace a lo largo de la carrera en dichas competencias, el *dominio* o grado de adquisición de las mismas y la *relevancia* o importancia que le confieren los estudiantes para su futuro profesional. Así, el propósito de este estudio es obtener una visión general de la formación en competencias transversales de los futuros profesionales del ámbito educativo para poder contribuir a la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Por consiguiente, los objetivos que nos planteamos en esta investigación se concretan en estudiar las diferencias entre el desarrollo, el dominio y la relevancia de las competencias transversales desde la percepción del estudiante de la Facultad de Educación de la

Universidad de Murcia y en analizar y comparar estas tres dimensiones sobre dichas competencias en función de las titulaciones de esta Facultad.

Método

Enfoque metodológico y diseño de la investigación

Esta investigación se aborda desde un enfoque metodológico *cuantitativo*, ya que se estudia el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales como variables cuantificadas. Así mismo, se recurre a un diseño de investigación *no experimental,* al no existir una manipulación intencional de las variables ni asignación al azar, pues los participantes pertenecen a un grupo determinado, el último curso delos Grados impartidos en la Facultad de Educación. De forma más concreta, dentro de este diseño no experimental, se trataría de un diseño *transversal*, pues recoge datos en un momento concreto, y *descriptivo*, ya que pretende conocer, analizar y comparar la percepción de los participantes en relación a los objetivos propuestos en este trabajo.

Participantes

Los participantes de esta investigación son 629 estudiantes de 4º de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En relación a la distribución del alumnado en función de su titulación, el mayor porcentaje de estudiantes pertenece al grado de Educación Primaria (22.6%), seguido de Educación Social (15%), Pedagogía (8.7%) y Educación Infantil (1.3%). En cuanto al sexo de los participantes, existe un predominio de mujeres (85.2%). Por último, mencionar que la edad de los participantes se encuentra comprendida entre los 20 y los 45 años, siendo el intervalo de edad más numeroso el de 20-23 años, con un 70.4% del total de la muestra. En este sentido, la edad media de los estudiantes se sitúa en los 22.9 años.

Instrumento

El instrumento de recogida de información utilizado se trata de un cuestionario diseñado *ad hoc*, denominado Cuestionario de Evaluación de Competencias de Grado (CECGRA). Con él se pretende recoger la percepción de los estudiantes sobre las competencias transversales de su titulación en relación a tres aspectos, comentados anteriormente: *desarrollo*, *dominio* y *relevancia*. Cada una de estas categorías se valora a función de una escala tipo Likert con cinco niveles de estimación (1=Nada; 2=Poco; 3=Regular; 4=Bastante; 5=Mucho). La relación de las competencias transversales de la UMU se representa en la Tabla 1.

Tabla 1
Competencias transversales de las titulaciones de la Universidad de Murcia

CT1	Expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar y, en caso necesario, con un sistema alternativo.
CT2	Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar (inglés).
CT3	Gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo las TICs.
CT4	Considerar la ética y la integridad intelectual en la práctica profesional.
CT5	Proyectar las competencias adquiridas para promover una sociedad libre, justa, igual y plural.
CT6	Trabajar en equipo y relacionarse con personas del mismo o distinto ámbito profesional
CT7	Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.

Procedimiento

El proceso de realización del presente estudio pasa por diferentes momentos. En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica y se concretaron los objetivos del mismo. Seguidamente se diseñó el instrumento de recogida de información y se realizó un pilotaje del cuestionario para garantizar su validez, toda la información obtenida fue valorada mediante la metodología de juicio de expertos (Hodder, 2000). Más tarde, para la recogida de información, se contactó con los tutores de cada grupo-clase, con la finalidad de administrar el cuestionario en la hora reservada a tutoría grupal. Finalmente, se analizaron los datos con el programa estadístico SPSS v19 y se realizó la posterior interpretación de los resultados.

Resultados

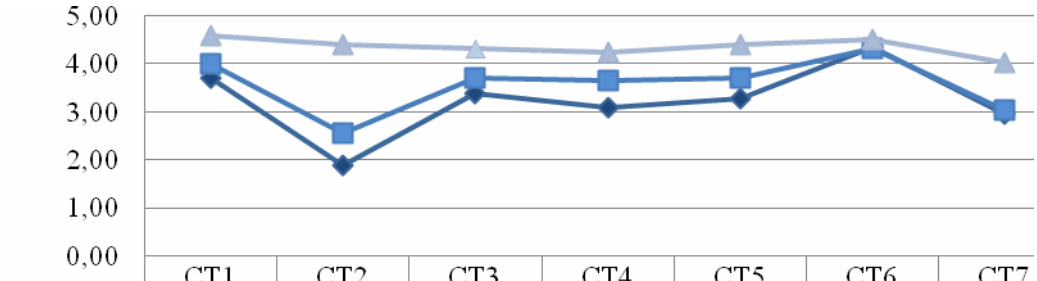
A continuación se presentan los resultados de la investigación a partir de los objetivos propuestos.

Objetivo 1: Estudiarlas diferencias entre el desarrollo, el dominio y la relevancia de las competencias transversales desde la percepción delos estudiantes.

Para dar respuesta a este objetivo se recurre a la estadística descriptiva, a través del cálculo de la media de la respuesta de los participantes. De forma general, los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia manifiestan un *desarrollo* medio ($\bar{X}$*=3)* de las competencias transversales a lo largo de su formación. Sin embargo, aquella competencia que ha obtenido una puntuación más alta corresponde a aquella relacionada con el trabajo en equipo (CT6) con una media de 4.35. Por el contrario, la competencia menos valorada es coincidente en todas los grados ($\bar{X}$=1.88) y se trata de la CT2 que hace referencia a comprender y expresarse en un idioma extranjero.

En relación al *dominio*, cabe destacar que las puntuaciones son ligeramente más elevadas que las otorgadas al desarrollo de dichas competencias. Como se aprecia en el Gráfico 1, la mayoría son valoradas entre 3 y 4 (*regular y bastante*). De nuevo, aquella competencia que destaca con la puntuación más alta coincide con la relacionada con el trabajo en equipo (CT6), al igual que aquella que ha obtenido una puntuación más baja con desenvolverse en una lengua extranjera (CT2).

Una situación diferente se encuentra tras analizar la *relevancia*. Los alumnos consideran todas estas competencias *bastante* importantes, con valores comprendidos entre 4 y 5 (*bastante y mucho*). Además, aquella competencia que consideran la más relevante ($\bar{X}$=4.58) hace referencia a la capacidad para expresarse correctamente (CT1), seguida muy de cerca por la CT6 ($\bar{X}$=4.35) y la CT2 ($\bar{X}$=4.40). Resulta curioso como esta última competencia ha sido la menos desarrollada a lo largo de la formación de los participantes y además la que menos dominan, según la percepción del alumnado, pero, sin embargo, es la tercera competencia mejor valorada en esta dimensión, considerándola así fundamental para su futuro profesional.



	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Desarrollo	3,71	1,88	3,37	3,08	3,26	4,35	2,95
Dominio	3,99	2,54	3,69	3,65	3,70	4,32	3,02
Relevancia	4,58	4,40	4,31	4,23	4,39	4,52	4,02

Grafico 1. Medias del grado de desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales

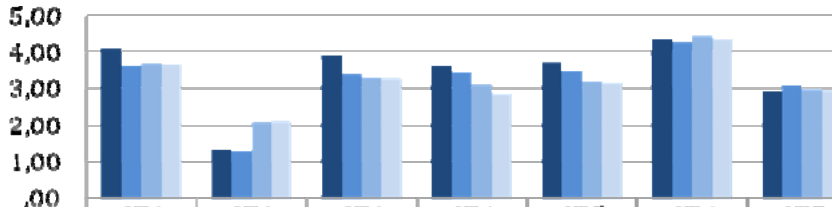
Para profundizar en los resultados, propusimos analizar la existencia de diferencias entre desarrollo, dominio y relevancia a través de la prueba de Friedman. Los resultados de los análisis, como muestra la Tabla 3, manifiestan diferencias significativas ($p \leq .05$)en todas las competencias.

Tabla 3
Diferencias significativas entre desarrollo, domino y relevancia de las competencias transversales (Prueba de Fisher)

Prueba Friedman	**CT1**	**CT2**	**CT3**	**CT4**	**CT5**	**CT6**	**CT7**
N	621	625	625	624	626	627	623
Chi-cuadrado	428,139	856,849	382,936	490,704	511,389	51,177	522,243
Gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. Asint.*(p)*	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Objetivo 2: Analizar y comparar el desarrollo de las competencias transversales desde la percepción de los estudiantes en función de su titulación.

En este segundo objetivo se recurre de nuevo al cálculo de la media de la respuesta de los participantes en relación al desarrollo de las competencias transversales. El Gráfico 2 muestra los resultados obtenidos en el desarrollo de las competencias transversales por titulaciones.



	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Pedagogía	4,07	1,29	3,90	3,61	3,70	4,35	2,90
Educación social	3,62	1,27	3,38	3,43	3,47	4,25	3,05
Educación Infantil	3,66	2,07	3,28	3,10	3,17	4,41	2,96
Educación Primaria	3,64	2,08	3,26	2,86	3,15	4,33	2,93

Grafico 2. Medias del grado de desarrollo de las competencias transversales por titulaciones

Sin embargo, para detectar las diferencias significativas ($p \leq .05$) entre grados se ha recurrido a la estadística inferencial, a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, cuyos resultados informan de la existencia de diferencias en las competencias CT1, CT2, CT3, CT4 y CT5.

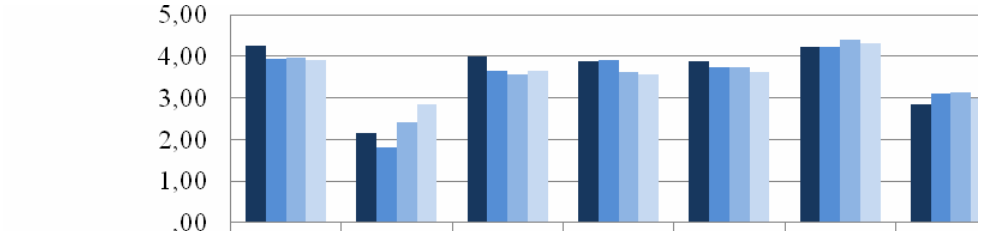
Tabla 4

Diferencias significativas en el desarrollo en función de las titulaciones (Prueba de Kruskal-Wallis)

	CT1	**CT2**	**CT3**	**CT4**	**CT5**	**CT6**	**CT7**
Chi-cuadrado	13,198	104,190	33,463	40,311	18,953	2,066	,620
gl	3	3	3	3	3	3	3
Sig.Asint*(p)*	,004	,000	,000	,000	,000	,559	,892

De forma general, los estudiantes de la titulación de Pedagogía manifiestan una mayor incidencia del profesorado en las competencias transversales CT1, CT3, CT4 y CT5, a lo largo de su formación, como muestra el Gráfico 2. Por el contrario, los alumnos de Educación Primaria son quienes menos han desarrollado estas competencias a lo largo de su formación. No obstante, la diferencia más significativa entre titulaciones se encuentra en la CT2, donde los futuros maestros tanto de Infantil ($\bar{X}$=2,07) como de Primaria($\bar{X}$=2,08) creen haber desarrollado *poco* esta competencia, frente al estudiante de Pedagogía ($\bar{X}$=1.29) y el de Educación Social ($\bar{X}$=1.27) que afirma no haber desarrollado *nunca* esta competencia a lo largo de sus estudios de Grado.*Objetivo 3:* Analizar y comparar el dominio de las competencias transversales desde la percepción de los estudiantes en función de su titulación.

A continuación se muestra el grado de dominio de las competencias transversales del alumnado encuestado según su percepción. Para ello se presentan los valores medios de las respuestas de los futuros egresados por titulaciones (Gráfico 3).



	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Pedagogía	4,26	2,16	4,01	3,88	3,88	4,23	2,85
Educación social	3,95	1,80	3,67	3,92	3,75	4,23	3,12
Educación Infantil	3,98	2,42	3,57	3,62	3,75	4,39	3,13
Educación Primaria	3,92	2,85	3,66	3,55	3,62	4,32	3,00

Grafico 3. Medias del grado de dominio de las competencias transversales por titulaciones

Las diferencias en el dominio de las competencias transversales entre los distintos Grados de la Facultad de Educación son muy escasas, como se aprecia en el Gráfico 3.No obstante, existen diferencias significativas ($p \leq .05$) detectadas tras emplear la prueba *H de Kruskal-Wallis* que nos ha permitido conocer diferencias entre las titulaciones objeto de este estudio, en las competencias CT1, CT2, CT3 y CT4. En la Tabla 4 podemos observar los estadísticos de la prueba referida a estas competencias.

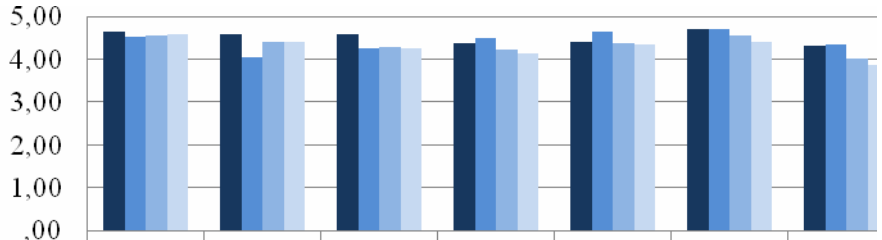
Tabla 5
Diferencias significativas en el dominio en función de las titulaciones (Prueba de Kruskal-Wallis)

	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Chi-cuadrado	14,703	60,623	16,749	13,568	6,525	2,775	6,000
gl	3	3	3	3	3	3	3
Sig. Asint.*(p)*	,002	,000	,001	,004	,089	,428	,112

En relación a la CT1 y la CT3, los estudiantes de Pedagogía las consideran las competencias que más dominan, con una media de 4.26 y 4.01, respectivamente. En este mismo sentido, el alumnado de Pedagogía ($\bar{X}$=3.82) y de Educación Social ($\bar{X}$=3.92) consideran también un mayor dominio de aquella competencia relacionada con la ética profesional (CT4) que el resto de participantes. Por el contrario, al igual que ocurría en la dimensión de desarrollo, se trata del alumnado de Educación Primaria quien manifiesta una menor adquisición de estas tres competencias. Sin embargo, en relación a la CT2, este último grupo de estudiantes afirma un mayor dominio que el resto($\bar{X}$=2.85),una puntuación seguida muy de cerca por la delos estudiantes de Educación Infantil($\bar{X}$=2.42).

Objetivo 4: Valorar y comparar las diferencias en cuanto a la relevancia que los estudiantes le otorgan a las competencias transversales en función de su titulación.

Atendiendo al último objetivo planteado, al igual que para los objetivos anteriores, se presentan las medias de las respuestas del alumnado, pero en esta ocasión en relación a la importancia que el alumnado de la Facultad de Educación le concede a cada una de las competencias transversales para su futuro profesional. Esta información se presenta en el Gráfico 4.



	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Pedagogía	4,66	4,60	4,60	4,38	4,39	4,71	4,32
Educación social	4,52	4,05	4,27	4,50	4,63	4,70	4,35
Educación Infantil	4,57	4,41	4,28	4,24	4,36	4,55	4,01
Educación Primaria	4,57	4,41	4,25	4,13	4,36	4,41	3,87

Grafico 4. Medias del grado de relevancia otorgado por el alumnado a las competencias transversales según su titulación

A la vista de los resultados obtenidos, las respuestas de los alumnos son semejantes en todas las titulaciones, con valores comprendidos entre 4 y 5, que indican que todos los alumnos, independientemente de su titulación, consideran las competencias *bastante* importantes para su futuro profesional. Sin embargo, existen diferencias significativas ($p \leq .05$), como se aprecia en la Tabla 6, en las competencias CT2, CT3, CT4, CT6 y CT7.

Tabla 6
Diferencias significativas en la relevancia en función de la titulación (Prueba de Kruskal-Wallis)

	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Chi-cuadrado	3,775	13,390	13,741	10,676	6,745	23,911	31,875
gl	3	3	3	3	3	3	3
Sig.asint.*(p)*	,287	,004	,003	,014	,080	,000	,000

En relación a la CT2, corresponde al alumnado del Grado de Pedagogía la puntuación más alta ($\bar{X}$= 4.60). Por el contrario, los estudiantes de Educación Social la consideran menos importante para su profesión ($\bar{X}$=4.05) que el resto de estudiantes de otras titulaciones.

Con las competencias CT3 y CT6 ocurre una situación similar a la anterior, los estudiantes de Pedagogía valoran estas competencias con una puntuación superior a la del resto de titulaciones. Sin embargo, es el alumnado de Educación Primaria quien le confiere menor importancia, como se puede apreciar en el Grafico 4.

En relación a la CT4, las diferencias más acuciantes se encuentran entre los títulos de Educación Social, con la media más alta ($\bar{X}$=4.50), y de Educación Primaria ($\bar{X}$=4.13), con la puntuación más baja, sin existir excesiva diferencia entre ellas.

Por último, son los alumnos de Pedagógica y Educación Social quienes valoran en mayor medida aquella competencia relacionada con las habilidades de investigación (CT7; $\bar{X}$= 4.32 y 4.35), respecto al alumnado del grado de Educación Infantil y Primaria ($\bar{X}$= 4.01 y 3.87), evidenciándose algo más de diferencias que en el caso anterior.

Discusión

El Espacio Europeo de Educación Superior trae consigo una nueva forma de entender la formación basada en competencias con el propósito de ajustar los estudios universitarios a las nuevas exigencias de la sociedad actual. Sin embargo, tras reflexionar sobre los resultados de esta investigación, podemos determinar que aun queda mucho por hacer en este sentido.

Este estudio, al igual que los trabajos de Allen y van der Velden (2003) y ANECA (2004, 2009), refleja cierto descontento del alumnado por la formación universitaria, en este caso centrado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia sobre la formación recibida en competencias transversales. Esta cuestión nos lleva a replantearnos si la adaptación del modelo de enseñanza al nuevo marco de Educación Superior está siendo efectiva. Por el contrario, esta percepción del estudiante respecto al desarrollo de las competencias transversales en el aula universitaria no supone, a priori, un problema formativo para el alumnado, quien ha manifestado un dominio superior a su desarrollo en todas las competencias. Un hecho que parece indicarnos que los estudiantes están complementando dicha formación por otros medios. Un ejemplo de ello lo encontramos en el desarrollo de una lengua extranjera, donde el dominio que se constata en los resultados es bastante superior al desarrollado, aunque en ambos casos con puntuaciones que dejan una importante carencia en competencia de idiomas en el perfil profesional de los estudiantes participantes. Por otro lado, cabe destacar la alta relevancia concedida por el alumnado universitario a dichas competencias para su futuro profesional. En este estudio se pone de relieve que el alumnado es sensible a la necesidad de formarse en estas competencias para

hacer frente a un mundo socio-laboral complejo y cambiante, que precisa cada vez más de profesionales flexibles capaces de adaptarse a situaciones diversas.

Si bien, en general, no existen grandes diferencias entre las titulaciones de la Facultad de Educación, aquellas más significativas se encuentran entre los Grados de Pedagogía y Educación Primaria, donde los estudiantes del primero opinan de una manera más favorable tanto en el desarrollo como en el dominio de la mayoría de las competencias. En este sentido, podemos concluir con la necesidad de buscar cómo equilibrar el desarrollo, el dominio y la relevancia dada a las competencias transversales de los Grados analizados y así conseguir una coherencia entre lo que se hace, lo que adquieren y desarrollan los estudiantes y lo que es importante que conozcan como futuros profesionales del ámbito educativo, cuyas funciones en su contexto laboral tendrán grandes implicaciones en la sociedad.

Referencias

Allen, J., & van der Velden, R. (Eds.) (2003). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX Project*. Países Bajos: Maastricht University.

ANECA (2004). *Encuesta de inserción laboral.* Madrid: ANECA.

ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Madrid: ANECA.

CAR & Universia (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Disponible en http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/ResumenEjecutivoEstudioCompetencias.pdf

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe* (Informe Final - Fase 1). Bilbao: Universidad de Deusto.

Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 703-717). Londres: Sage Publications.

López Ruíz, J. I. (2011.) Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, *356*, 279-301.

Martínez López, J. (2008). La opinión de los profesores universitarios. En AA.VV., *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 28-33). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Weinert, F.E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.

CONTENIDOS INTERSECTORIALES SOBRE DIVERSIDAD EN PROGRAMAS EDUCATIVOS ESCOLARES

Ligia I. Estrada Vidal, Universidad de Málaga
Antonio Matas Terrón, Universidad de Málaga
Juan Carlos Tójar Hurtado, Universidad de Málaga
Email contacto: ligia@uma.es

Resumen

Es común encontrar que en los centros escolares se estén implementando diversos programas educativos, en los cuales colaboran los docentes que participan en el programa internacional Ecoescuelas. Sin embargo, el tiempo y el esfuerzo que conllevan al docente involucrarse en el adecuado desarrollo de un gran número de actividades, requiere de una estrategia educativa: la coordinación de contenidos intersectoriales. Es por ello, que se planteó como objetivo identificar contenidos intersectoriales que pueden ser abordados de manera coordinada en los diversos programas educativos a partir de las actividades realizadas por los docentes participantes en el programa Red Andaluza de Ecoescuelas. La recogida de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas que se realizaron a 27 profesionales educativos de toda Andalucía. Los resultados indican que entre los contenidos intersectoriales se puede considerar aquellos relacionados con la convivencia, la coeducación, la educación en valores, la cultura, la solidaridad o los hábitos ecosaludables.

Descriptores: *Educación Ambiental, ecoescuelas, docentes, escuela, diversidad.*

Abstract

It is common to find that school centers are implementing several educational programs in which teachers collaborate, who participating in the international Eco-Schools program. However, time and effort involved by the teachers in the proper development of a large number of activities required of an educational strategy: coordination intersectoral contents. So, the research goal was to identify cross content that can be addressed in a coordinated way in the several educational programs from the activities of the teachers participating in Eco-Schools Andalusian Network Program. The information collection was conducted through semi-structured interviews at 27 educational professionals in Andalusia. The results obtained, by the content analysis, indicate that among intersectoral content can consider those related to coexistence, co-education, values education, culture, solidarity or ecohealthy habits.

Keywords: *Environmental Education, eco-schools, teachers, school, diversity.*

Introducción

Las administraciones públicas educativas ofrecen a los centros escolares multitud de programas educativos para que puedan ser implementados. En el caso del contexto andaluz, los centros pueden solicitar la participación en programas como "Coeducación", "Cultura Andaluza", "Aldea"[21], "Hábitos de Vida Saludable"[22], "Cultura Emprendedora", "Escuela, Espacio de Paz", etc. Ante tal variedad de intervenciones educativas y la implicación educativa del profesorado, muchos centros solicitan más de uno de ellos. Sin embargo, dicha demanda satura la labor educativa de los docentes que participan en los programas implementados, cuya mayor repercusión percibida por los mismos es la carencia de tiempo para dedicar a diseñar e implementar las iniciativas y actuaciones.

Así lo manifestaron los docentes que participaron en un estudio más amplio, al que pertenece la investigación que se presenta, sobre los coordinadores del programa internacional Ecoescuelas (Estrada, 2012). La mayoría de este colectivo de profesorado indicó que participa en más de un programa, además de ser coordinador de Ecoescuelas. Ante tal situación, la práctica educativa se vuelve más compleja.

En otro sentido, entienden que la educación es integral y que es una única realidad la que vivencian los educandos. Por ello, manifiestan que existe una serie de contenidos comunes en diversos programas, ya sean de la misma o diferente temática educativa, los cuales pueden servir como nexo para desarrollar actividades e iniciativas coordinadas. Incluso existen centros escolares con una amplia experiencia en la coordinación de programas, como es el caso del CEIP Virgen del Rosario (Totalán, Málaga), que llevan muchos años desarrollando el proyecto "Un hombre, una mujer". Dicho proyecto desarrolla buenas prácticas educativas relacionadas con la coeducación a través de los programas de "Ecoescuelas", "Escuela, Espacio de Paz" y "Coeducación" (Rebollo *et al.*, 2012).

Como indica Touriñán (2010), la educación tiene un sentido social de la diversidad y la identidad, ya que debe desarrollar personas que se valgan por y para sí mismas, así como el sentido de la relación con el otro. Además, la escuela ha de enfocar la diversidad desde el respeto, la solidaridad, y valores sociales como la justicia social (Bennett, 1999). En este sentido, la Educación Ambiental se fundamenta en el respeto y la convivencia con el entorno, considerando como tal los elementos bióticos como abióticos, entre los cuales se encuentran las personas. La intervención educativa ha de fomentar el respeto por la diferencia de todos los seres que se encuentran en el Planeta (Bayot, Rincón y Hernández, 2002).

Desde los documentos internacionales que sirven de referencia en Educación Ambiental (EA), para desarrollar la convivencia, se pretende como último fin que la población mundial adquiera conciencia del ambiente, y competencias que les permita participar activamente sobre los problemas que existen en su entorno y/o prevenir los que pudiesen aparecer en el futuro (UNESCO, 1977, 1978; UNESCO y PNUMA, 1987).

El objetivo para la presente investigación es identificar contenidos intersectoriales que pueden ser abordados de manera coordinada en los diversos programas educativos a partir de las actividades realizadas por los docentes participantes en el programa Red Andaluza de Ecoescuelas.

[21] Contiene subprogramas sobre diversas temáticas de Educación Ambiental.
[22] Contiene subprogramas sobre alimentación, Educación Vial y consumo de drogas blandas.

Método

Durante el curso lectivo 2010/2011 participaron 127 centros escolares en el programa Ecoescuelas, sobre los que se realizó un muestreo por cuotas, utilizando los criterios de representatividad de las ocho provincias andaluzas y de nivel educativo del centro (infantil y primaria, y secundaria). A los 16 centros seleccionados se les añadieron posteriormente las dos Secretarías Educativas que asesoran y dinamizan a los coordinadores, así como tres centros escolares más por su experiencia en Ecoescuelas, resultando un total de 27 profesionales entrevistados.

Se siguió un diseño de encuesta, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada, la cual se organizó en tres dimensiones: 1) temáticas que se abordan en el centro escolar con el programa Ecoescuelas, 2) actividades que se realizan en el centro con el programa Ecoescuelas, y 3) participantes en el programa Ecoescuelas. Se acudió a los centros escolares para realizar la entrevista a los correspondientes coordinadores del programa Ecoescuelas, previamente habiendo informado a la coordinación del programa a nivel de la Administración Andaluza.

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas transcritas, haciendo uso del programa Atlas.ti versión 7 para la categorización de la información (sistema de categorías emergentes, consultar Tabla 4).

Tabla 4
Sistema de categorías de los contenidos intersectoriales sobre diversidad que pueden ser abordados por diversos programas educativos

Código	Categorías	
Conv	**Convivencia**	- Desarrollo de interrelaciones adecuadas con el entorno. - Desarrollo de actitudes y comportamiento de respeto, resolución de problemas y normas de convivencia. - Se considera a todo el entorno: inertes (elementos físicos) y seres vivos (seres humanos, animales y plantas).
EdVal	**Educación en valores**	- Ecología: uno mismo y los demás (relaciones entre los elementos abióticos y bióticos). - Compromiso ambiental dentro y fuera del centro escolar. - Facilita la concienciación y las buenas prácticas ambientales.
Cul	**Cultura**	- Cultura ambiental: hábitos proambientales de uso tradicional. - Cultura andaluza. - Participación en la Semana Cultural del centro.
Sol	**Solidaridad**	- Mercadillo solidario. - Comercio justo. - Consumo responsable.
HabEcos	**Hábitos ecosaludables**	- Dieta sana y equilibrada. - Hábitos saludables de movilidad. - Reducción de emisión de contaminantes en el aire.
Coed	**Coeducación**	- Realización de juegos no sexistas elaborados con material reciclado. - Concienciación de expertos que participan en actividades ambientales o sociales.

Resultados

A continuación se exponen algunos programas en los cuales participan los docentes de la Red Andaluza Ecoescuelas (RAE), seguidos de los contenidos intersectoriales que abordan los docentes en el programa RAE y que pueden ser abordados coordinadamente con otros programas educativos.

Participación de los docentes en otros programas

Los resultados muestran que los docentes participan en más de un programa educativo, en los cuales se puede abordar la diversidad, ya sean estos propios de la materia educativa ambiental como de temáticas diferentes. Entre los programas con temática no ambiental en las cuales participan los docentes se encuentran "Escuela Espacio de Paz", "Coeducación", "Hábitos de salud saludable" ("Mira", "A no fumar ¡me apunto!, "Alimentación saludable"), "Lectura y Bibliotecas", "Cultura Andaluza", "Cultura emprendedora", "Escuela TIC 2.0 en Andalucía", "Bilingüismo", etc.

Contenidos intersectoriales que se abordan en la RAE

Al implementar un programa educativo en un centro escolar, los docentes abordan durante su labor educativa los contenidos que se proponen desde el correspondiente programa, procurando que una misma actividad desarrolle simultáneamente contenidos de distintos programas educativos (ver Tabla **5**). El programa Ecoescuelas sirve como programa entorno sobre el que se desarrollan el resto de programas que se trabajan en el centro, relacionando así la EA con la convivencia, la educación en valores, la cultura, la solidaridad, los hábitos ecosaludables y la coeducación.

Tabla 5
Ecoescuelas como programa vertebrador de otros programas educativos

- E12P14L10. La Ecoescuela digamos que es un proyecto que aglutina otro y además dinamiza mucho el centro, (…).
- E1P50L6-8. Trabajamos el tema, por ejemplo, de... el teatro fórum con la gente de "Escuela Espacio de Paz". También lo metemos dentro de Ecoescuelas, porque si tenemos la mentalidad de paz, no estamos contaminando estas cosas; en este caso en la mente de los niños.

Convivencia

El desarrollo de conductas proambientales en la comunidad educativa implica que las personas han de adquirir actitudes y comportamientos de respeto hacia el ambiente que les rodea. Se pretende lograr una adecuada convivencia de las personas con su entorno, ya sea este físico-químico o los seres vivos (elementos abióticos y bióticos). Es por ello, que la convivencia es un contenido que se encuentra inmerso en la EA fundamentado en el respeto hacia lo que nos rodea: animales, plantas y personas. Se entiende que la participación de la sociedad tiene que estar relacionada con las normas de convivencia y el altruismo hacia los demás, y que la convivencia se puede tratar en múltiples circunstancias, puesto que en cualquier situación se ha de convivir con lo/s demás (consultar Tabla 6).

Tabla 6
Contenidos intersectoriales: convivencia, educación en valores, cultura, solidaridad, hábitos saludables y coeducación

Conv E2P247L8-9. (…) ¿cómo interactúas con tu medio físico y natural? Pues conservándolo, ¿no? Y… haciendo, teniendo, no sé, hábitos de vida respetuosa con él.
EdVal E18P232L1-3. (…) si los niños van a trabajar, que viven en África, que trabajan desde pequeños, que tienen que ir a un pozo, que no sé qué; ahí trabajas valores, trabajas agua, trabaja electricidad porque allí no hay luz como nosotros la malgastamos, como no somos conscientes de lo, de la buena vida que llevamos y ellos no, comparamos.
Cul E20P233L3-4. (...) el flamenco en donde las letras que hum… que se utilizan, es un estudio de las letras del flamenco en relación a el medio, el medio… natural. Y el medio… medio ambiente (…).

Sol E1P50L1-5. Por ejemplo, nosotros nos dedicamos, hacemos dos o tres campañas para reciclar ropa. (…), se lo mandamos a Cáritas o se lo mandamos a X (…) y hacemos un mercadillo solidario. (…). Se monta un mercado en el pueblo el día del mercadillo y se vende juguetes viejos, ropa,..., lo que sea. Ese dinero, pues eso, se manda a una ONG.
HabSal E5P195L13. (…) el ruido. Que en otro sentido, es la relación interpersonal (…).
Coed E3P26L3-7. (…) aquí todo es Ecoescuelas, (…) hacemos juegos que son no sexistas. (…) juegos que ellos han aprendido en educación física, cuyos materiales lo han elaborado con materiales que se iban a ir a parar a la basura (…), le dan utilidad, aprenden a jugar, niños y niñas, siempre son equipos mixtos, equipos equilibrados (…).

Educación en valores

Los docentes opinan que la educación en valores es fundamental en EA para que las personas se conciencien y adquieran buenas prácticas ambientales sobre cualquier aspecto: el agua, los residuos, la energía, la biodiversidad, la contaminación, el entorno rural, el entorno urbano, las personas, etc. Si se analiza desde el punto de vista de la ecología, se entiende que esta comienza por uno mismo y abarca todo lo relacionado con los valores: respeto, solidaridad, de convivencia, de los intereses colectivos y no individuales, etc. (ver Tabla 6). Asimismo, como compromiso ambiental, se han de tratar no sólo en el centro, también con la familia para que el alumnado lo aplique en sus casas y así hacer una trasferencia de los aprendizajes a contextos externos al escolar

Cultura

La cultura es el conjunto de saberes, creencias y conductas propias de un grupo social, que en el caso ambiental, se relacionan principalmente de dos maneras. La primera de ellas hace referencia a aquellos "pequeños gestos" ambientales y que tradicionalmente se hacía uso de ellos (cultura ambiental enseñando buenas prácticas ambientales, informando sobre las causas de los problemas ambientales que pueden generar y concienciando). Por ejemplo, el uso de talegas, la fabricación de jabón a partir del aceite, cultivos ecológicos, etc. La segunda, con los que son propios de la cultura andaluza (como son el flamenco o la Semana Santa; ver Tabla **6**). Es muy común participar en la Semana Cultural que se celebra anualmente en los centros escolares, para la realización de exposiciones relacionadas con el ambiente, donde suele haber un día específico para Ecoescuelas.

Solidaridad

En ocasiones se invita a ONGs para que realicen alguna actividad que donde se manifieste la transmisión de valores solidarios, y en otras, para participar en el mercadillo solidario que se realiza en el centro educativo o para donarles los beneficios económicos recaudados en el mercadillo a partir de la venta de objetos usados (reutilización). De la misma manera, el comercio justo conciencia e implica las personas en el consumo responsable, al realizar compras de productos fabricados en sistemas que respetan los derechos de los trabajadores (por ejemplo, habituándose a mirar la etiqueta), o que existen pocos intermediarios entre la venta de la materia prima hasta la venta final del producto elaborado.

Hábitos ecosaludables

Se desarrollan hábitos como la ingesta de alimentación sana y equilibrada para reducir los riesgos de salud (consumo de frutas, verduras o bocadillos en sustitución de la bollería industrial o las golosinas), complementado con hábitos saludables de movilidad para reducir el sedentarismo (andar o el uso de bicicletas como medio de transporte). Al mismo tiempo, los hábitos de movilidad ayudan a reducir la emisión de contaminantes en el aire, que nos perjudica al respirar (uso de medios de transporte colectivos). En la reducción de contaminantes del aire, también se aborda la reducción de ruido (emisión de contaminantes acústicos para la mejora de calidad de vida), así como la prevención y reducción del tabaquismo.

Coeducación

Los docentes reconocen que es complicada la coeducación, especialmente cuando los aprendizajes adquiridos en el entorno familiar no son propicios para la igualdad de género. La coeducación también es respeto a las personas independientemente de su sexo, y las relaciones entre las personas han de ser adecuadas. Es por ello, que se incluye en actividades que se realizan dentro de Ecoescuelas (ver Tabla 6). Hay iniciativas en las cuales hacen partícipes a otros agentes para formar en coeducación tanto dentro como fuera del centro. Así, por ejemplo, organizan mercadillos solidarios en los cuales invitan a alguna asociación o entidad para que participe desde un stand.

Discusión

Las tendencias educativas parecen indicar que las actuaciones entre los diversos programas educativos que se implementan en los centros escolares, se están coordinando cada vez con mayor frecuencia para gestionar mejor recursos imprescindibles para los docentes, especialmente el tiempo. Es cierto que todavía se dista de un trabajo interdisciplinario en el cuál se coordinen los programas para diseñar actividades más complejas que aborden distintos aspectos educativos, pero ya se está comenzando a dar pasos para lograrlo. Ello se debe también a que la educación en los centros escolares se entiende desde una perspectiva integral, cuya realidad se debe mostrar a los educandos como un todo, como una única realidad en la cual se dan simultáneamente diversos aspectos de la misma.

Es por ello, que los docentes no comprenden la educación como algo que contienen diversos contenidos sin relación entre ellos. Por el contrario, procuran cada vez más introducir nuevos elementos en su currículum y en su acción docente para abordar diversos contenidos relacionados con los valores y las normas. En el caso de la atención a la diversidad, el profesorado que participa en el programa Ecoescuelas entiende que desde la EA se debe abordar contenidos como la convivencia, la educación en valores, la cultura, la solidaridad, los hábitos ecosaludables y la coeducación.

Dichos contenidos se pueden abordar al mismo tiempo con otros programas educativos ofertados por la Junta de Andalucía u ofertados por otros organismos o entidades, ya sean propios de la temática educativa ambiental (programa Aldea) como de otras.

Así, si desde la EA se tratan las diferencias entre los países norte-sur, cuyos problemas socioeconómicos y ambientales existentes en los llamados países del sur se debe en parte a aspectos derivados del deterioro ambiental causados en diversas partes del mundo a causa de

los hábitos de consumo y estilo de vida de los países más desarrollados, se sensibiliza a los educandos a través de la solidaridad, la convivencia, los valores, cambio en los hábitos de movilidad y de consumo.

Sin embargo, para poder atender en mayor grado dichos contenidos, hay un número de actividades e iniciativas que se pueden planificar desde el programa Ecoescuelas (o cualquier otro de EA) de manera conjunta con otros programas, diseñando así, actividades comunes, donde la EA comparte contenidos.

Así, por ejemplo, la "convivencia" y la "educación en valores" se puede abordar en todos los programas, puesto que para realizar cualquier actividad es necesaria que surjan buenas relaciones entre las personas, pero también con el entorno en el que se encuentra. Para ello, se precisa el desarrollo de actitudes y comportamiento de respeto, el conocimiento de normas de convivencia, la adquisición de habilidades para relacionarse con su entorno, el aprendizaje de resolución de problemas y el desarrollo de buenas prácticas ambientales.

En el caso de los "hábitos ecosaludables", los aspectos relacionados con la alimentación saludable (dieta sana y equilibrada: consumo de fruta y verduras o la reducción de bollería) se pueden coordinar con programas como "Alimentación saludable" o "Plan de consumo de fruta". Los aspectos relacionados con los hábitos saludables de movilidad (estilos de vida no sedentarios, uso de transporte público o de medios de transporte como es la bicicleta, compartir vehículo al desplazarse) se pueden coordinar con programas como "Deporte Escolar" o "Mira" (educación vial). O los aspectos relacionados con la prevención y reducción del tabaquismo con "A no fumar, me apunto".

No obstante, se necesita ahondar con mayor profundidad en los contenidos intersectoriales del programa Ecoescuelas con otros programas educativos, realizar una clasificación de las actividades que se pueden desarrollar en las mismas, y determinar qué aspectos de dichos contenidos son de interés para otros programas educativos.

Referencias

Bayot, A., Rincón, B. Del y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *RELIEVE, 8(1),* 66-87.

Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. 4ª Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Estrada, L. I. (2012). *Concepciones sobre la Educación Ambiental de los docentes participantes en la Red Andaluza de Ecoescuelas*. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Málaga.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1977). *Informe final ED-76/WS/95. Seminario Internacional de Educación Ambiental. Belgrado, Yugoslavia, 13-22 de octubre de 1975*. París, Francia: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por*

la UNESCO con la cooperación del PNUMA. Tbilisi (URSS). 14-26 de octubre de 1977. Informe final. París, Francia: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNESCO y PNUMA). (1987). *Elementos para una Estrategia Internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el Decenio de 1990. ED-87/CONF.402/COL.1.* París, Francia: Autor.

Rebollo, M. A., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J. y Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación, 358*, 129-152.

Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación Intercultural. *Revista de Investigación en Educación, 7*, 7-36.

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES Y LA METODOLOGÍA DOCENTE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)[23]

Laurentino Salvador Blanco, Universidad de Cantabria.
José Manuel Osoro Sierra, Universidad de Cantabria.
Email contacto: salvadol@unican.es

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca en el proyecto interuniversitario I+D+i (EDU 2009-13195) titulado "Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos". La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve cambios importantes en concepción de la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes materias y en los distintos elementos que comporta la relación profesor-alumno. Uno de éstos, el de la metodología docente, se presenta como foco de estudio en el trabajo que presentamos. Analizaremos las modalidades metodológicas, las preferencias de los estudiantes en este aspecto en diferentes cursos y titulaciones. Finalmente, nos interesa la relación existente entre las preferencias metodológicas de los estudiantes, las utilizadas por el profesorado y el enfoque de aprendizaje de cada estudiante (profundo o superficial). También consideraremos si se produce una evolución en los alumnos a lo largo de los diferentes cursos de sus estudios de grado.

Descriptores: *educación superior, enfoques de aprendizaje, metodologías docentes, evaluación educativa, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).*

Abstract

The approaches and results that are exposed here are framed in an Educational Research Project entitled "Approaches to learning of university students, teaching methodologies and institutional contexts at the beginning, half and end of the degree in the process of establishment of the new degrees". The implantation of the European Higher Education Area (EHEA) promotes major changes in the conception of teaching and learning in different subjects and elements involved in that teacher-student relationship. One of these, the teaching methodology, is presented here as the focus of study. Methodological patterns and the students' preferences in different courses and degrees are analyzed. The final aim of the study is the relationship between the methodological preferences of the students, those used by teachers and the learning approach of each student (deep or shallow). We will also consider whether there is a shift in the students along the various courses of their undergraduate studies.

---

[23] El trabajo se encuadra en el contexto más amplio del proyecto I+D+i "Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos". EDU2009-13195-Subprograma EDUC. Universidades de Oviedo, País Vasco y Cantabria. Son coautores del trabajo Argos, J., Castro, A. y Ezquerra, Mª P. de la Universidad de Cantabria.

Keywords: *higher education, learning approaches, teaching methodologies, educational assessment, European Higher Education Area (EHEA).*

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) proponía cambios en relación con los planteamientos metodológicos y las estrategias didácticas desplegadas por el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, a su vez, debería implicar cambios en los enfoques de aprendizaje con los que los estudiantes abordan su trabajo. En trabajos anteriores hemos constatado algunas de las vinculaciones existentes en este ámbito (Argos et al., 2011a; Osoro et al., 2011 y Salvador et al., 2011).

Las referencias sobre los enfoques de aprendizaje (en algunos casos estilos de aprendizaje) en la literatura nacional e internacional son muy amplias. Buena parte de ellas surgen de los trabajos de Biggs, 1988, 1993 y Biggs et al., 2001. En el ámbito nacional queremos resaltar las contribuciones de Hernández, 2003; Barca, 1999; De la Fuente y Martínez, 2003 y Gargallo et al., 2009.

Como hemos indicado en otras ocasiones, los enfoques de aprendizaje integran tanto la motivación que el estudiante tiene para realizar una tarea como las estrategias que va a utilizar para conseguirlo. En trabajos previos (Argos et al., 2011a y 2011b; Salvador et al., 2011; Castro et al., 2012) hemos dimensionado y definido la intensidad de la profundidad del enfoque como un continuo bipolar que se puede desplazar, incluso en el mismo sujeto, desde lo más superficial a lo más profundo (desde la motivación extrínseca, el interés escaso por la materia, la memorización excesiva y mecánica sin acompañamiento comprensivo, cierto miedo al fracaso hasta la motivación intrínseca, el interés por las materias, la utilización de estrategias de comprensión, etc.).

Tenemos la tendencia a pensar que el estudiante con mayor profundidad en su enfoque es el mejor estudiante al utilizar las mejores estrategias y obtener los resultados óptimos. Sin embargo, como ya hemos indicado en Castro et al., 2012, esto no es así necesariamente. Creemos que el estudiante competente no se enfrenta en todo momento a las tareas con un enfoque profundo, sino que ajusta la intensidad del enfoque al tipo de tarea, a las estrategias metodológicas y a los requisitos evaluativos planteados por el profesorado. Debemos de señalar, no obstante, que no existe una vinculación directa entre los enfoques de aprendizaje, las estrategias que el estudiante utiliza para enfrentarse a las tareas y los resultados obtenidos (Ezquerra et al., 2012). Por ello podemos decir que los enfoques no son estables e inalterables, sino que dependen del contexto y de la tarea a realizar. Dicho de otra forma, las metodologías más centradas en la enseñanza, con métodos más expositivos, procedimientos cerrados y únicos de evaluación requerirían enfoques más superficiales por parte de los estudiantes mientras que, por contra, las metodologías más centradas en el aprendizaje y con una evaluación formativa exigirían un enfoque de aprendizaje más profundo.

Aunque sería de interés, por limitaciones de espacio, no podemos entrar en el análisis de los enfoques y concepciones docentes, en la línea de Freixas, 2010, y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

Método

Diseño y procedimiento

El estudio analiza las características de los estudiantes que se han ido incorporando a la Universidad de Cantabria desde el curso 2009/10 hasta el 2012/13. Se pretende conocer cómo evolucionan los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en el inicio, el intermedio y el final de la carrera. Se ha utilizado una metodología mixta que integra procedimientos y técnicas tanto cuantitativas (cuestionarios a estudiantes y a docentes) como cualitativas (grupos de discusión con estudiantes y con docentes, por separado) y con un carácter longitudinal. Los datos de los cuestionarios a profesores se han descartado por su escaso número. Los datos cualitativos no son objeto de análisis en este trabajo y su tratamiento se realizará mediante el ATLASti en otro lugar que permita una mayor extensión en el análisis.

Participantes

Pese a que el proyecto de investigación tiene un carácter interuniversitario (Universidad de Cantabria, del País Vasco y de Oviedo), la muestra objeto de estudio la conforman algunas titulaciones de la Universidad de Cantabria con la distribución que aparece en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de los estudiantes de la Universidad de Cantabria

		Varón	Mujer	Total	
Género	N	324	803	1127	
	%	28.7	71.3	100	
		1º	2º	3º	Total
Curso	N	770	328	33	1131
	%	68.1	29.0	2.9	100

Facultad	N	%
Educación	727	64.3
Filosofía y Letras	333	29.4
Medicina	71	6.3
Total	**1131**	**100**

Titulación	N	%
Geografía	97	8.6
Historia	236	20.9
Maestro Educación Infantil	304	26.9
Maestro Educación Primaria	423	37.4
Medicina	71	6.3
Total	**1131**	100

Dimensiones y variables

Para pulsar la opinión de los estudiantes se diseñó un cuestionario que, como ya hemos comentado en anteriores trabajos (Argos et al., 2011a y 2011b) y tras su correspondiente proceso de validación, quedó finalmente compuesto por 177 ítems para primer curso[24.] y de 168 para los posteriores.

Las variables primarias se agruparon en dimensiones cuya definición y fundamentación se ha descrito en otros trabajos (Ezquerra et al., 2012 y Castro et al., 2012). Reflejamos a continuación, aquellas que son relevantes para el estudio que presentamos.

[24] http://grupos.unican.es/mide/medea/instrumentos/1ºcuestionario generico estudiantes abreviado.pdf

Estrategias metodológicas: de orientación práctica (estudio de casos, prácticas de laboratorio, resolución de problemas y simulaciones), técnica expositiva (combinada con el uso de organizadores previos, esquemas… y con ejercicios individuales durante las clases) ejercicios en grupo (utilización de dinámicas grupales con realización de ejercicios en grupo durante las clases).

Estrategias y enfoques de aprendizaje o intensidad de la profundidad del enfoque de aprendizaje. Se han establecido en función del análisis discriminante los niveles de intensidad bajo, medio y alto. Cuanto más elevada es la puntuación obtenida mayor será la profundidad del enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (motivación extrínseca vs intrínseca, interés escaso vs elevado por la materia, memorización excesiva sin acompañamiento comprensivo vs utilización de estrategias de comprensión y memorización selectiva, presencia vs ausencia de miedo al fracaso, etc.).

Resultados

Diferencias entre preferencias y usos metodológicos en el conjunto de los estudiantes

Hemos sometido a contraste mediante T-Test con datos pareados las preferencias metodológicas de los estudiantes y los usos que de ellas hace el profesorado en opinión de los estudiantes. Todas ellas resultan estadísticamente significativas ($p \leq .01$).

Así podemos decir que, en general, el alumnado prefiere las estrategias metodológicas con una orientación práctica, seguida de los ejercicios en grupo y de las exposiciones. En los ejercicios en grupo y en las exposiciones las preferencias y los usos se aproximan, mientras que en las estrategias de orientación práctica hay un mayor distanciamiento por lo que no coincide lo que desean los estudiantes con lo que hacen los profesores.

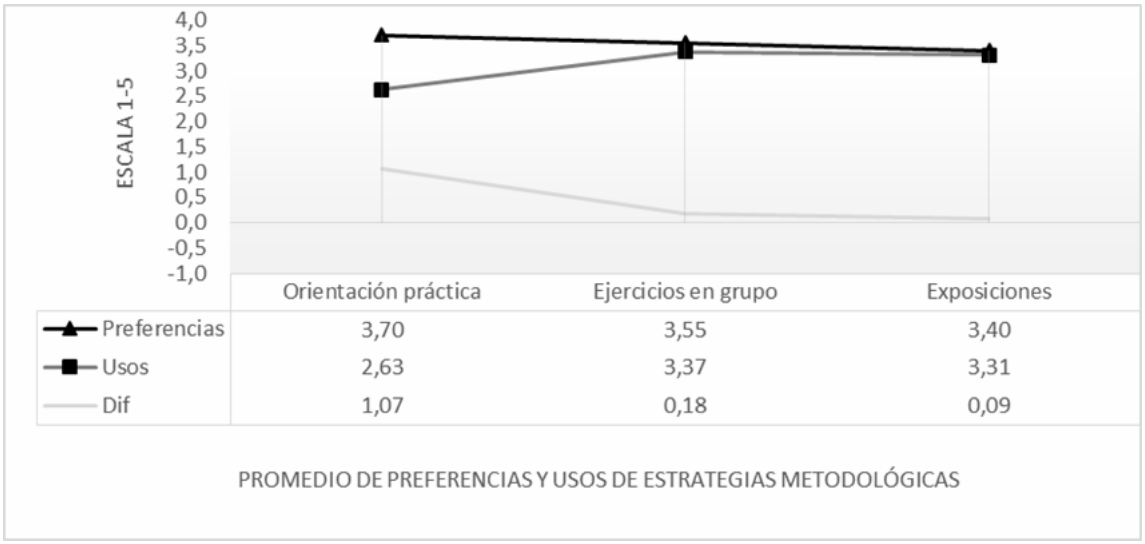


Figura 1. Representación de las medias en preferencias y usos metodológicos (escala 1-5: Muy poco… Mucho)

Diferencias entre preferencias y usos metodológicos considerando las distintas modalidades de agrupamiento de los estudiantes

En este punto pretendemos dejar constancia de las diferencias entre las variables objeto de estudio en función de los distintos agrupamientos de los estudiantes según algunas características como sexo, curso, titulación, enfoque de aprendizaje y enfoque profundo-estratégico de aprendizaje. Limitaremos nuestros comentarios a los casos en que los resultados resultaron estadísticamente significativos ($p \leq .05$) mediante contraste de medias ONEWAY y post hoc de Scheffé.

Atendiendo a la variable **Sexo**, se constata lo siguiente (ver figura 2):

Todas las diferencias resultaros estadísticamente significativas al nivel establecido.

- *Preferencias:* en general, las mujeres, prefieren las estrategias metodológicas de ejercicios en grupo (utilización de dinámicas grupales con realización de ejercicios en grupo durante las clases) con 0,43 puntos por encima de los varones, las de orientación práctica (estudio de casos, prácticas de laboratorio, resolución de problemas y simulaciones) con un 0,325 por encima de los varones., las de técnica expositiva (combinada con el uso de organizadores previos, esquemas… y con ejercicios individuales durante las clases) con un 0,15.
- *Intensidad de la profundidad del enfoque y enfoque profundo-estratégico:* en ambos casos las diferencias resultaron significativas, constatándose en las alumnas una mayor intensidad en la profundidad de enfoque que en los alumnos varones de la muestra (0,36 a favor de las mujeres).

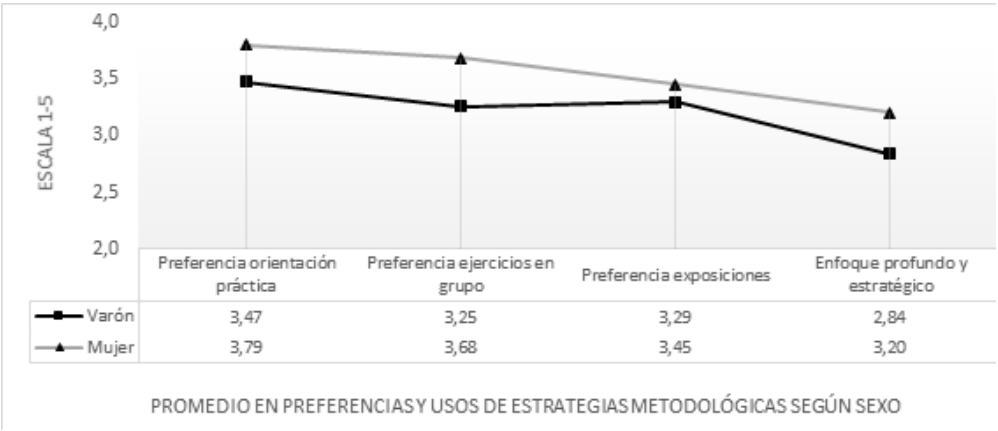


Figura 2. Representación de las medias en preferencias y usos metodológicos según categorías por sexo (escala 1-5: Muy poco… Mucho)

Por lo que respecta al **Curso** de los estudiantes, es de destacar (figura 3):

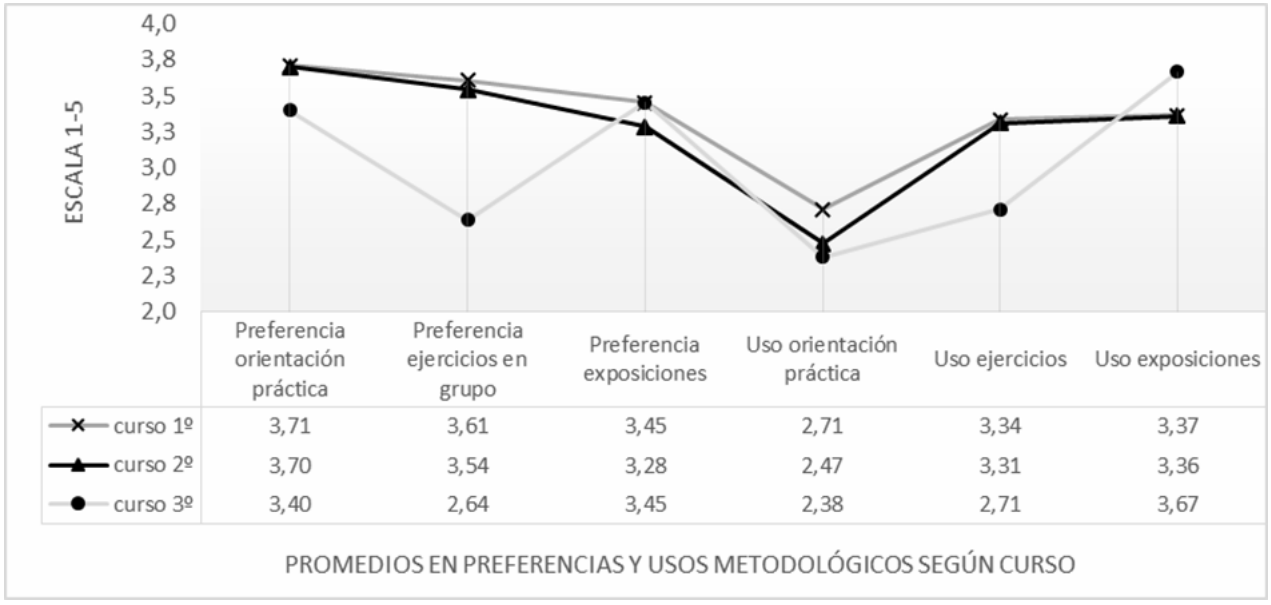


Figura 3. Representación de las medias en preferencias y usos metodológicos según categorías por curso (escala 1-5: Muy poco… Mucho)

Todas las diferencias son estadísticamente significativas salvo la preferencia por la orientación práctica. Por ello, los estudiantes de 1º y 2º prefieren los ejercicios en grupo frente a los de 3º, los de 1º prefieren la técnica expositiva sólo frente a los de 2º. A juicio de los estudiantes, el profesorado hace un mayor uso de las estrategias metodológicas con una orientación práctica en 1º frente a 2º y 3º, un mayor uso de ejercicios en 1º frente a 3º y un mayor uso de la técnica expositiva en 3º frente a 1º y 2º.

En cuanto a la variable **Titulación**, podemos apuntar los siguientes datos:

- *Preferencias:* en todas las variables relativas a las estrategias metodológicas las diferencias resultaron estadísticamente significativas en las siguientes situaciones. En concreto, éstas se aprecian con un *predominio en la orientación práctica* de las titulaciones de Maestro de Ed. Infantil y Primaria frente a las de Medicina, Historia y Geografía, y de Medicina frente a ésta últimas. Las titulaciones de Maestro de Ed. Infantil y Primaria tienen una mayor preferencia por los *ejercicios en grupo* que las restantes. La preferencia por las *exposiciones* no arroja diferencias significativas entre titulaciones salvo en Geografía frente a titulaciones de Maestro de Ed. Infantil y Primaria.
- *Usos.* En este caso podemos establecer las siguientes diferencias estadísticamente significativas por titulaciones: El uso estrategias metodológicas con una *orientación práctica* en Geografía frente a Historia, entre Maestro de Ed. Infantil y Primaria frente a Historia y, finalmente, entre Medicina frente a Historia y Maestro de Ed. Primaria. Además, el uso de *exposiciones* es más frecuente el Geografía, Historia y Maestro en Educación Infantil que en Maestro de Educación Infantil y Medicina. El uso de *ejercicios* es más frecuente en Geografía, Historia y Maestro de Ed. Primaria que en Medicina y también es más frecuente Maestro de Ed. Infantil frente a las restantes, salvo Maestro de Ed. Primaria.

Atendiendo a la relación entre las **estrategias metodológicas** y la **intensidad de la profundidad del enfoque de aprendizaje**, podemos establecer los siguientes perfiles de preferencias (ver figura 4):

- Aparece un perfil claro y estadísticamente significativo en relación con las siguientes estrategias metodológicas: de *orientación práctica* (estudio de casos, prácticas de laboratorio, resolución de problemas y simulaciones), *técnica expositiva* (combinada con el uso de organizadores previos, esquemas… y con ejercicios individuales durante las clases). A mayor intensidad de la profundidad del enfoque mayor preferencia por estas estrategias.
- En el caso de los *ejercicios en grupo* (utilización de dinámicas grupales con realización de ejercicios en grupo durante las clases), los estudiantes de los grupos de intensidad alta y media los prefieren frente a los de intensidad baja.

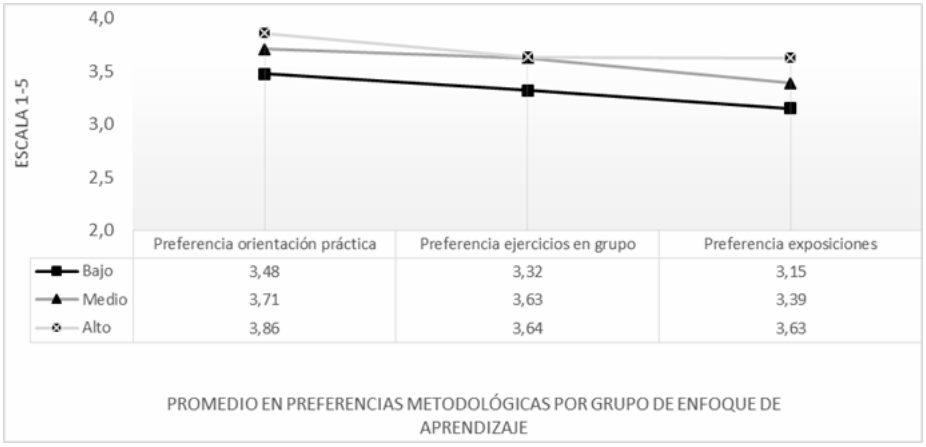


Figura 4. Representación de las medias en preferencias metodológicas según categorías de profundidad del enfoque de aprendizaje (escala 1-5: Muy poco… Mucho)

Conclusiones

Como se ha podido apreciar en el análisis de resultados, los estudiantes muestran preferencias metodológicas diferenciadas en función del género, del curso, de la titulación y del enfoque de aprendizaje concreto del estudiante.

- A la vista de los resultados expuestos, podemos concluir que las preferencias del alumnado coinciden, en términos generales, con lo propugnado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Los estudiantes prefieren estrategias metodológicas con orientación práctica, ejercicios de grupo y exposiciones, por este orden. Los profesores deberíamos adoptar, sobre todo, esa orientación más práctica ya que el uso de los ejercicios de grupo y de la técnica expositiva coincide básicamente con lo preferido por los estudiantes.

- Las alumnas tienen una mayor preferencia por los ejercicios en grupo, la orientación práctica y la técnica expositiva frente a los alumnos. Además, las alumnas tienen una mayor intensidad de la profundidad del enfoque de aprendizaje. Teniendo en cuenta este patrón el profesorado debería adoptar estrategias metodológicas, en la medida de lo posible, diferenciadas ajustándose a la preferencia y al enfoque de aprendizaje prioritario en cada grupo según se trate de alumnos o de alumnas.

- En relación al curso, los estudiantes de los primeros cursos prefieren los ejercicios en grupo. Hay coincidencia entre preferencias y usos metodológicos en el sentido que los profesores hacen un uso más frecuente de la técnica expositiva en 3º y de los ejercicios en 1º frente a 3º. Por todo ello, parece aconsejable que en los primeros cursos se trabaje más en grupos y se vaya introduciendo progresivamente mayor carga de técnica expositiva con ejercicios individuales durante las clases en los últimos cursos y no al revés que es como se suele hacer en muchas disciplinas que se consideran básicas..

Estos resultados abundan en la teoría de que se produciría una mejor adaptación de la enseñanza a las características y al contexto (enfoque) de aprendizaje de los estudiantes y, por ello, una mejora de la calidad de la enseñanza siempre que se consigan las competencias planteadas en el título correspondiente y que las estrategias metodológicas sean coherentes con las estrategias evaluativas.

Referencias

Argos, J., Castro, C., Ezquerra, Mª P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2011a). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes. En J.J. Maquillón *et al.* (Coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 795-804). Murcia: Editum. http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428429.pdf (consultado 15/02/2013).

Argos, J., Castro, C., Ezquerra, Mª P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2011b). Percepción de los estudiantes universitarios sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje en las nuevas titulaciones de Grado. En J. Román, M.A. Carbonero y J. Donoso (Comp.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2665-2681). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.

Barca, A. (1999). CEPEA. *Cuestionario de Evaluación de Procesos de estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual*. A Coruña: Publicaciones de la *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxia e Educación*.

Bigss, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En Schmeck, R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

Bigss, J. (1993). What do inventories of students learning processes really measures? A theoretical review and clarification. *Brithish Journal of Educational Psychology*, *63*, 3-19.

Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 133-149.

Castro, A., Ezquerra, P., Argos, J., Osoro, J.M. y Salvador, L. (2012). Dimensionalidad de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.* Santander: Universidad de Cantabria.

http://grupos.unican.es/mide/medea/documentacion/publicaciones/Dimensionalidad y perfiles enfoques estud universitarios.pdf (consultado 15-02-2013).

De la Fuente, J. y Martínez, J.M. (2003). *Cuestionario del proceso de estudio-revisado*. Versión castellana. Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember y Leung, 2001. Universidad de Almería.

Ezquerra, P., Osoro, J.M., Salvador, L., Argos, J, y Castro, A. (2012). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y su evolución a lo largo de la carrera en función de las metodologías docentes y el contexto institucional. En Leite, C. y Zabalza, M. (Coords.) *Ensino Superior: Innovaçao e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigaçao e Intervençao Educativas (CIIE), 1670-1694.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE, 16*(2), 1-27. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm (consultado 15-04-2013)

Gargallo, B., et al. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE, 15*(2), 1-31.

http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm (consultado 15-02-2013).

Hernández, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 20*(2), 487-510.

Osoro, J.M.; Argos, J.; Salvador, L.; Ezquerra, P. y Castro, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *REIFOP*, *14*(4), 23-30.

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436135.pdf (consultado 15-02-2013).

Salvador, L.; Castro, A.; Ezquerra, M. P.; Osoro, J. M. y Argos, J. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 63(2), 41-52. ISSN: 0210-5934. Monográfico coord. por BUELA-CASAL, G y TEVA, I. sobre Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la investigación en el Espacio Europeo de Educación Superior.

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO SOBRE EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO PROFESIONALES

Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria
Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba
Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria
Email contacto: gonzalen@unican.es

Resumen

Este artículo se enmarca dentro de los objetivos de la Red Española de Evaluación Formativa que agrupa a más de 60 profesores de diferentes universidades españolas, cuyo propósito es implementar sistemas de evaluación formativa y participativa que permitan afrontar con garantías los principios pedagógicos que emergen del EEES. Los resultados presentados son fruto de la aplicación de un cuestionario a 55 estudiantes de Grado de Maestro de la Universidad de Cantabria. Los resultados indican que la adquisición de competencias por parte de los estudiantes participantes es bastante heterogénea, deduciendo que la metodología empleada y las competencias adquiridas están correlacionadas. Observamos además ventajas en el sistema de evaluación formativa, tanto para el alumnado como para el profesorado, entre ellas una mayor implicación, motivación y autonomía de los estudiantes. También se detectaron dificultades, como el exceso de trabajo para el profesorado o el desconocimiento de los procesos de evaluación formativa en los estudiantes.

Descriptores: *evaluación formativa, docencia universitaria, metodologías activas, competencias.*

Abstract

This article is part of the objectives of the Spanish Network Formative Assessment that includes more than 60 teachers from different Spanish universities, whose purpose is to implement formative assessment systems and enabling participatory successfully tackle the emerging pedagogical principles of the ESHE. The results presented are the result of the application of a questionnaire to 55 students of Master Degree from the University of Cantabria. The results indicate that the acquisition of skills by participating students is quite heterogeneous, deducing that the methodology used and the skills acquired are correlated. We further advantages in the formative assessment system, both for students and for teachers, including greater involvement, motivation and learner autonomy. Difficulties were also detected, as overwork for teachers or lack of formative evaluation processes on students.

Keywords: *formative assessment, university teaching, active methodologies, competences.*

Introducción

El paradigma formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior enfatiza un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje del estudiante, mediante el desarrollo de competencias generales y específicas, que posibilitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida y una adaptación a la variedad y pluralidad cultural de nuestro contexto europeo actual.

Según este lenguaje e impulso, el trabajo en grupo, la formación de equipos de aprendizaje, el desarrollo de actitudes de cooperación, etc., constituyen una variable importante en la formación básica en Enseñanza Superior, de cara no sólo a una eficaz integración de los futuros titulados en el ámbito laboral, sino a la formación de ciudadanos responsables, participativos, críticos y creativos. Por tanto, no se trata tan solo de un cambio administrativo del sistema de créditos (ECTS), supone un replanteamiento pedagógico global y de raíz. Aportaciones recientes de Armenta, Salinas y Mortera (2013), Gozálvez, Traver y García López (2012), Camili, López Gómez y Barceló, (2012), León, Felipe, Iglesias y Latas, (2012), López Facal y Santidrián (2011), Fraile (2008), Valls, Soler y Flecha (2008) proponen experiencias de adaptación de metodologías didácticas y organizativas interesantes, resaltando cómo ayudan a que los estudiantes expresen lo que sienten sobre su práctica, sin temor al poder calificador del profesor, permiten el ejercicio de adaptación a situaciones nuevas en el medio facilitando el desarrollo, promueven el aprendizaje profundo mediante el razonamiento crítico de la situación problemática, el aprendizaje autodirigido mediante el análisis y la investigación individual, fomentan el involucramiento intelectual e incrementan el aprendizaje instrumental gracias a las interacciones entre iguales.

A su vez, en este proceso de convergencia la actividad docente adquiere también nuevos enfoques y es necesario no solo que se actualice, sino que se forme y tome decisiones en torno a los procedimientos, recursos y evaluación a llevar a cabo en las diferentes fases de diseño y desarrollo de sus asignaturas.

De las múltiples clasificaciones, descripciones y recomendaciones sobre las modalidades de enseñanza y los métodos pertinentes de cara al EEES (De Miguel, M., 2006), hemos optado por proponer a los estudiantes estrategias y metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, la lección magistral participativa, los debates, las tertulias dialógicas y la consulta bibliográfica, con las que pretendemos potenciar y desarrollar no solo contenidos, sino competencias.

Creemos que uno de los mayores inconvenientes a la hora de mejorar la participación y la motivación por aprender, nace de la incorrecta aplicación de metodologías activas y la aplicación sostenida de técnicas de evaluación tradicionales, que han mediatizado permanentemente el modo de aprender de los estudiantes, decantándolo hacia un estilo de aprendizaje memorístico y rutinario poco útil. La consecuencia por tanto, ha sido un estilo de aprendizaje muy alejado del que realmente se espera en la sociedad actual y con el que resulta complicado desarrollar una serie de competencias y habilidades socio-profesionales para lograr integrarse en la sociedad y el mercado laboral del siglo XXI satisfactoriamente.

La concepción de la evaluación formativa de los miembros de la Red incorpora un matiz nuevo, en el sentido de que consideramos que ésta también debe ser compartida (López Pastor, 2008; López Pastor et al, 2009). Esto significa, bajo nuestro punto de vista, que la evaluación formativa se ha de sustentar en procesos continuos de diálogo sobre la valoración

tanto de procesos como de productos de aprendizajes y sobre las estrategias, recursos y metodología de enseñanza. Lo cual implica que el profesorado sea transparente, proporcionando criterios de evaluación mediante rúbricas de evaluación y, consecuente con dichos criterios, dado que las consecuencias de los resultados de aprendizaje pueden conllevar más trabajo tanto para los estudiantes como para los docentes.

En conjunto, los profesores de la Red ponemos a prueba dos paradigmas educativos, pues integramos dos posturas: una pragmática, basada en el reconocimiento de los beneficios de la evaluación formativa, participativa, procesual y contextualizada y con fuertes requerimientos éticos. Desde esta visión, trabajamos en colaboración para desarrollar procesos e instrumentos que hagan posible esta idea de evaluación formativa y compartida (Navarro-Adelantado, Santos, Buscá-Donet, Martínez-Mínguez y Martínez Muñoz, 2010).

¿Por qué consideramos que las metodologías activas son adecuadas para desarrollar competencias profesionales en la titulación de Grado en Magisterio?, porque permiten tanto al docente como al estudiante autorregular y autoplanificar su ritmo de trabajo, posibilitan la profundización en temas de interés para el estudiante bajo supervisión docente, enseñan cómo mejorar el trabajo autónomo y grupal mediante un seguimiento continuo, incluso para hacerlo más eficaz, se centra en la heterogeneidad como fuente y motor de evolución, potenciando el desarrollo de habilidades sociales y la cooperación constructiva, no la competición, para enriquecer el conocimiento de todas las audiencias implicadas en el proceso de aprendizaje.

En resumen, en cuanto al uso que de las metodologías activas y la evaluación formativa puede hacerse, tan solo cabe decir que el tiempo y la aplicación sistemática, flexible y coherente llegaran a aportar un repertorio fiable de consideraciones a tener en cuenta para su utilización.

El objetivo de este artículo es conocer cómo valoran los estudiantes de la asignatura *Investigación e Innovación en Educación* impartida en la Universidad de Cantabria el uso de las metodologías citadas en el proceso de aprendizaje conjuntamente con el desarrollo de una evaluación formativa y continua.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 55 estudiantes del Curso de Adaptación al Grado de Magisterio de la Universidad de Cantabria. Se trataba de los estudiantes que asistían habitualmente a la asignatura en la que se ha realizado esta experiencia (Investigación e Innovación en Educación) cuya 1ª parte fue impartida por el área Mide (3 créditos) y una 2ª parte por el área DOE (3 créditos). Los estudiantes reconocieron que a lo largo de sus tres años de formación anteriores, en la titulación de Magisterio, nunca habían sido evaluados de forma continua y formativa.

Instrumento

Para la valoración, por parte de los estudiantes, de la metodología y evaluación utilizada en el desarrollo de la asignatura, se utilizó un cuestionario con las siguientes dimensiones: ámbito del conocimiento, percepciones sobre la evaluación y desarrollo profesional. De las percepciones sobre evaluación, objetivo de nuestro estudio, se constató:

(a) presencia y comunicación de la evaluación en las programaciones; (b) capacidades cognitivas presentes en la evaluación; (c) coherencia entre los elementos del programa y la evaluación en las asignaturas; (d) puesta en práctica de la evaluación; (e) la evaluación y su relación con la competencias profesionales; y (f) la relación entre evaluación y calificación.

El proceso de construcción y validación siguió una serie de fases. Primeramente se desarrolló una búsqueda documental sobre el tema, posteriormente se llevó a cabo la construcción de un cuestionario que contenía un total de 98 preguntas. Para su validación, se distribuyó entre 30 docentes de la titulación de Formación Inicial del Profesorado de EF (Martínez Muñoz, Castejón y Santos, 2012). Se les solicitó una valoración de la pertinencia, claridad y comprensibilidad de cada ítem, estos valores iban entre 0=nada de acuerdo con el ítem, hasta 4=totalmente de acuerdo con el ítem. Se estableció como criterio eliminar todas aquellas preguntas que fueran valoradas con 0, 1, 2 y 3, y se mantuvieron las que había un acuerdo del 95% entre los docentes cuando valoraban con 4. Esto llevó consigo que se realizara una nueva versión del cuestionario con 78 preguntas, remitiéndose de nuevo al profesorado. Con este procedimiento se cumplió la validez de contenido.

Una vez validado el contenido, se desarrolló un estudio piloto que se aplicó a una sub–muestra formada por 30 estudiantes de características similares a las que conformaron la muestra definitiva. Una vez aplicada la escala provisional, se vaciaron los datos y se realizaron las modificaciones pertinentes, a fin de eliminar aquellos ítems que no se comportaran adecuadamente.

Se calculó la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las escalas utilizadas. El alfa de Cronbach fue .866 para los 78 ítems.

Los valores para cada una de las preguntas con una escala tipo Likert que se encuentran entre 0=No sabe o No contesta; y 5=Mucho o muchas, dependiendo de la redacción de la pregunta.

Procedimiento

Para este estudio se ha considerado la asignatura *Investigación e Innovación en Educación* que forma parte de la oferta de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria a los estudiantes que cursaron planes antiguos de magisterio y quieren obtener el título actual de Grado en Magisterio. La docencia en estas asignaturas pretende complementar la formación anteriormente recibida a lo largo de tres años con asignaturas que no se les había ofertado anteriormente como es el caso de la nuestra. Además con esta asignatura pretendemos facilitar la comprensión y elaboración de una tarea que en la titulación antigua no se les requería como es un Trabajo de Fin de Grado, que requiere el entrenamiento de una serie de competencias nuevas hasta el momento.

La asignatura anteriormente citada, tal y como ya se ha reflejado, es compartida por dos áreas de conocimiento diferentes, los 3 primeros créditos de la misma los imparte profesorado del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación –MIDE- y los 3 créditos restantes, profesorado del Área de Didáctica y Organización Escolar. Por tanto, tiene una carga total de 6 créditos y se desarrolla en el primer cuatrimestre de cada curso académico para todas las especialidades de Magisterio ofertadas en la Universidad de Cantabria. El análisis que se describe en este artículo se ha realizado con los datos del curso académico 2012-2013. Hemos recogido la valoración que los estudiantes hacen de las

metodologías activas y de la evaluación formativa para la primera parte de la asignatura, es decir para los tres créditos impartidos por el Área MIDE.

Esta primera parte de la asignatura se organiza en cuatro bloques temáticos cuya duración aproximada es de tres meses. Para cada bloque se incluyen varias sesiones de trabajo, en las que se describen los objetivos de la sesión, los recursos documentales complementarios al contenido teórico y las actividades prácticas guiadas. Estos ejercicios exigen la defensa, argumentación y discusión pública ante docente y compañeros. Es decir, se presentó a los estudiantes el desglose de temas a desarrollar, junto con las actividades individuales y grupales. Todos los estudiantes debieron contestar al cuestionario relativo a la valoración de metodologías y evaluación utilizadas.

Resultados

Del cuestionario aplicado a los estudiantes sobre la metodología y la evaluación formativa en el curso 2012-2013 se obtuvieron 55 respuestas.

Los datos descriptivos de la muestra quedan recogidos en los gráficos que aparecen a continuación. Como puede observarse la mayor parte del alumnado eran mujeres y la media de edad es de 23,52. El porcentaje de asistencia de los alumnos a las clases queda recogido en el Gráfico 3, que pone de manifiesto cómo la asistencia ha sido muy elevada.

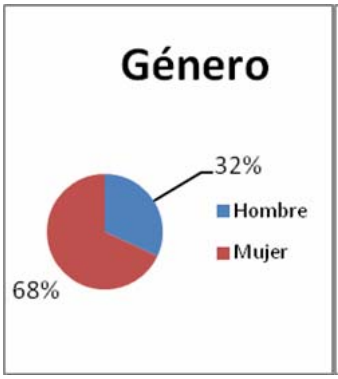


Gráfico 1: Muestra por género

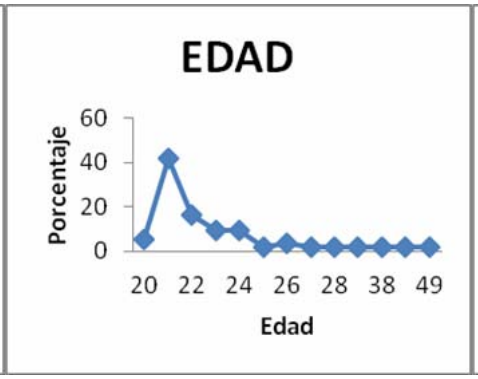


Gráfico 2: Muestra por edad

Gráfico 3: Muestra por asistencia a clase

A continuación, presentamos un análisis de las respuestas obtenidas en los ítems cerrados del cuestionario:

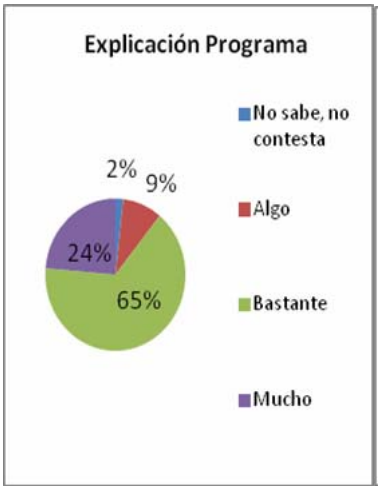


Gráfico 4: Consideración sobre el programa

Gráfico 5: Consideración sobre metodología y competencias socio-profesionales

Gráfico 6: Consideración sobre la evaluación y las competencias socio-profesionales

Una amplia mayoría de estudiantes (89%) considera que el programa fue explicado claramente antes de comenzar a desarrollarlo. El 91% valora muy positivamente el uso de las metodologías propuestas a la hora de adquirir de competencias socio-profesionales. En cuanto a la consideración de la evaluación formativa un 84% de estudiantes estima que constituye un sistema facilitador de la adquisición de las citadas competencias.

Los gráficos de barras que aparecen seguidamente representan la puntuación media que los alumnos han otorgado a las diferentes opciones que se les ha presentado dentro de cada bloque temático (metodologías, instrumentos empleados, adquisición de competencias, evaluación…). Las puntuaciones oscilan desde 0 hasta 5, siendo la opción 5 la que se corresponde con el máximo grado de acuerdo.

En los Gráficos 7 y 8 señalamos las metodologías y estrategias que más han utilizado en la asignatura, siendo las técnicas del aprendizaje cooperativo, la consulta bibliográfica en bases de datos y el cuaderno o similar, aquellas a las que más se han recurrido para resolver las tareas propuestas.

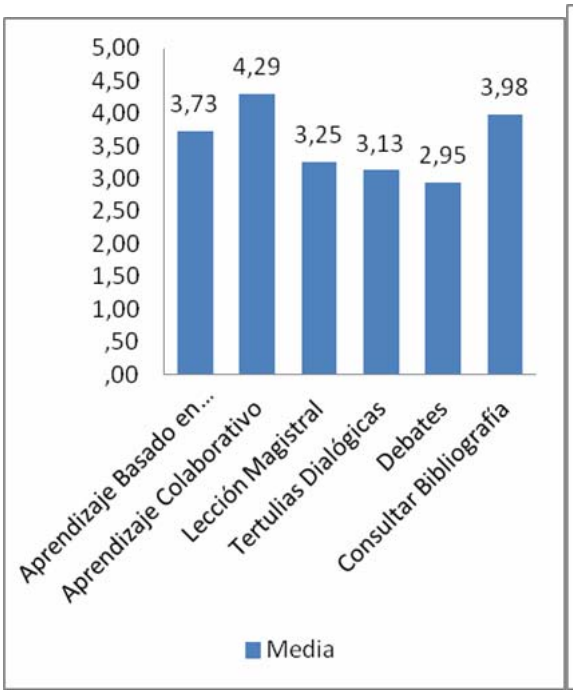


Gráfico 7: Consideración de las diferentes metodologías

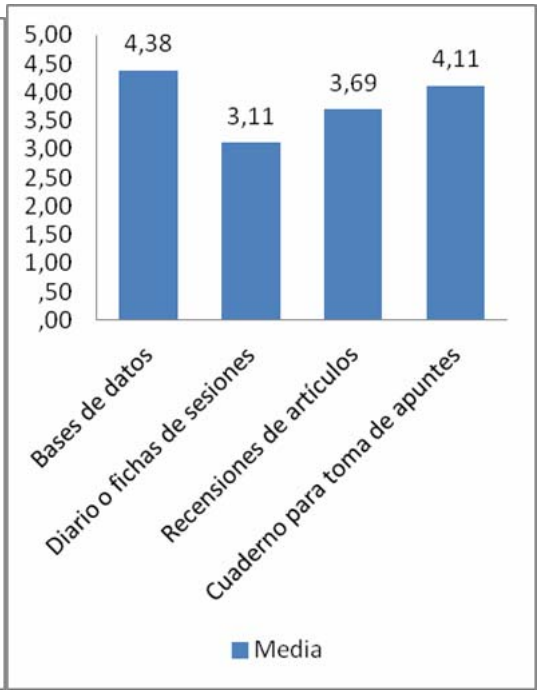


Gráfico 8: Consideración sobre la utilización de los diferentes instrumentos en la asignatura

El Gráfico 9 refleja que el sistema de evaluación ha sido mayoritariamente continuo y formativo. El método para recoger tanto procesos como productos finales ha sido el portafolio, lo cual valoran positivamente incluso entendiendo que debería haber similitudes entre los métodos empleados en el resto de asignaturas de la titulación. Igualmente consideran que los criterios de calidad que se han tenido en cuenta para la evaluación han sido debidamente explicados por parte del profesor. Quedando patente, finalmente, cómo este tipo de evaluación no es muy común en otras asignaturas.

Los estudiantes exponen que la asignatura ha ayudado al desarrollo de sus competencias profesionales. Tal y como recoge el gráfico 10, concretamente las competencias que más se han favorecido han sido la capacidad para el trabajo en equipo y la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

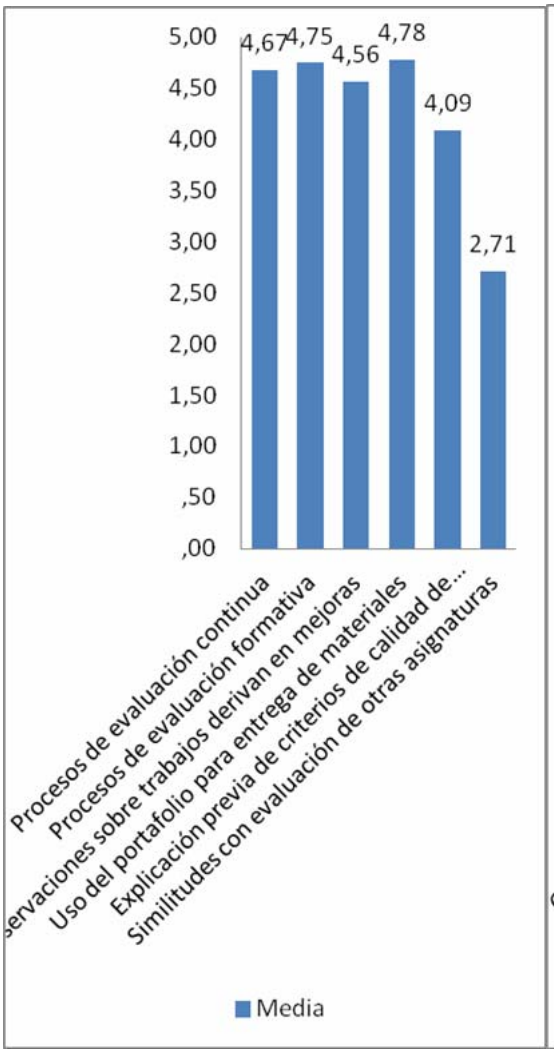


Gráfico 9: Consideración respecto al sistema de evaluación

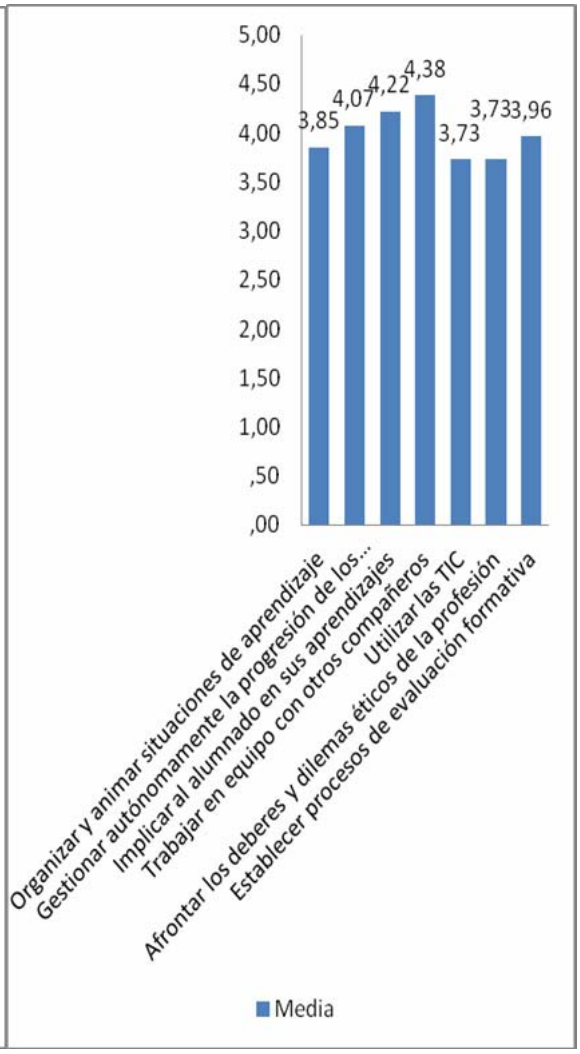


*Gráfico 10: Consideración respecto a las competencias profesionales que aparece*n

Respecto al sistema de evaluación formativa de la asignatura, en el gráfico 11, se destaca el grado de acuerdo del alumnado sobre las ventajas que ofrece este tipo de evaluación, destacando la retroalimentación y posibilidad de mejora, la responsabilidad adquirida y la importancia del proceso de aprendizaje. Por último, en relación con la valoración de la evaluación continua de la asignatura, destacar que los estudiantes reconocen que la asistencia a clase es fundamental para seguir el ritmo de aprendizaje, debido a que este tipo de evaluación les exige continuidad y mayor responsabilidad.

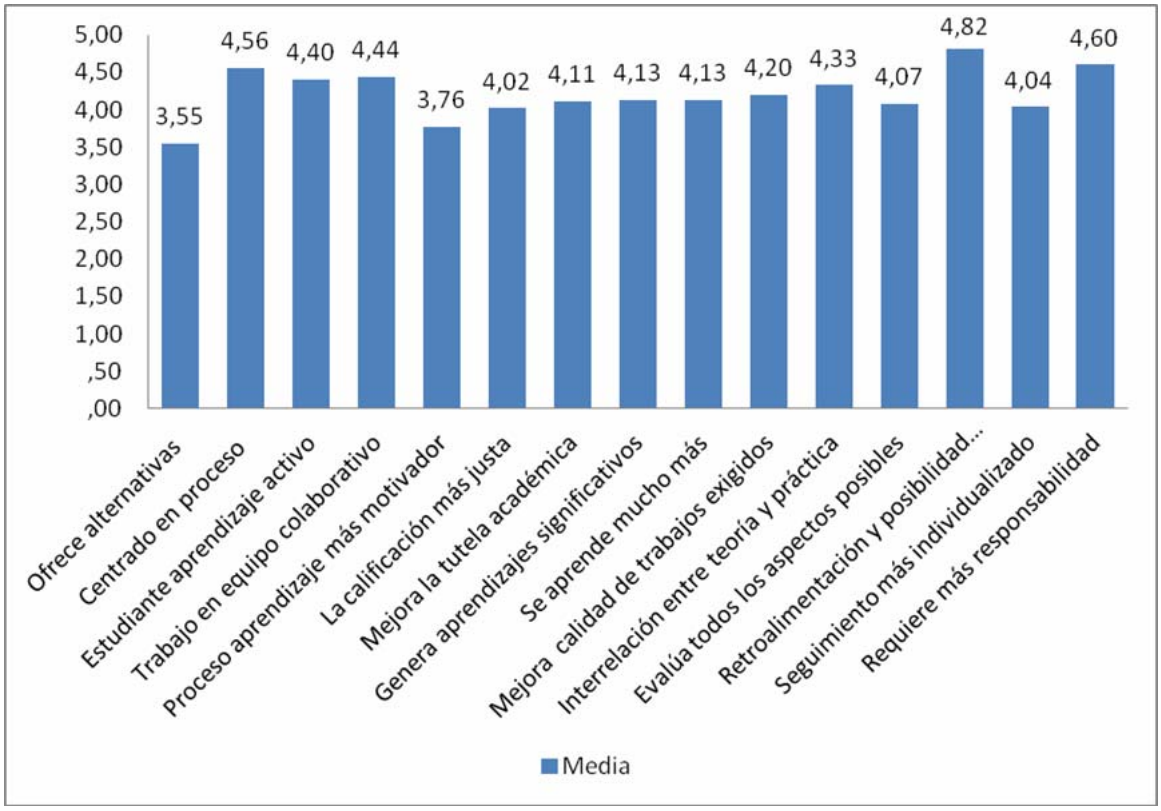


Gráfico 11: Grado de acuerdo con las afirmaciones relativas al sistema de evaluación formativo de la asignatura

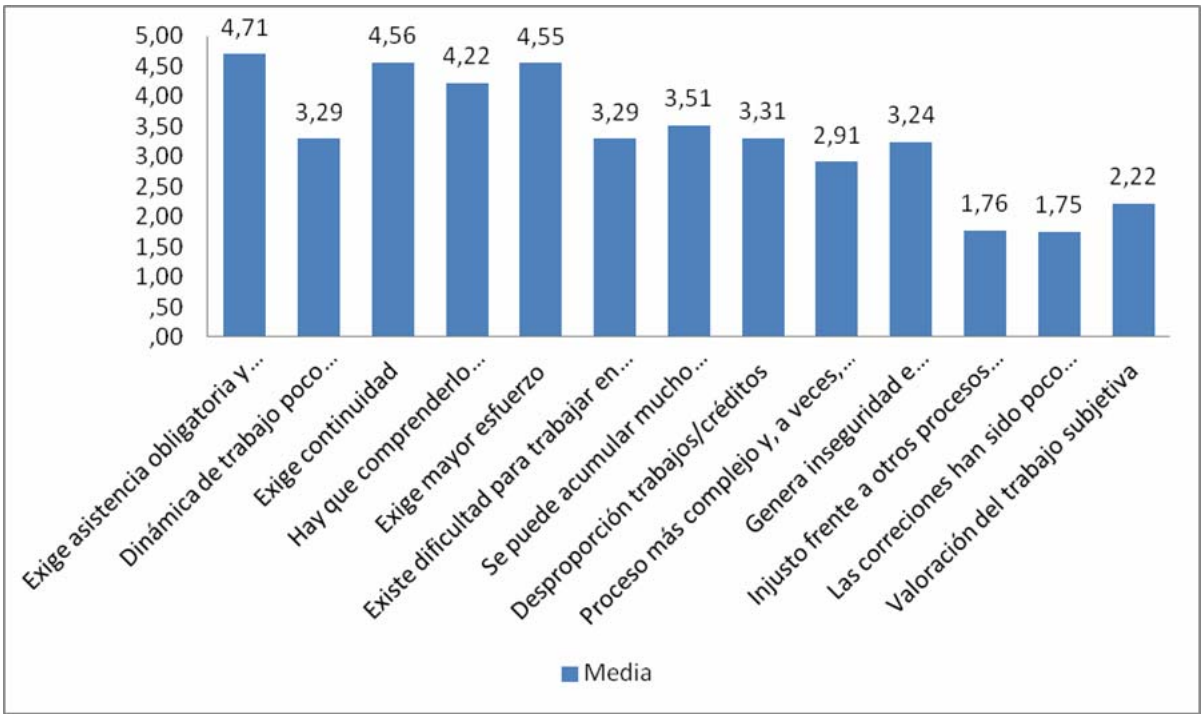


Gráfico 12: Grado de acuerdo con las afirmaciones relativas al sistema de evaluación continua de la asignatura

Por otro lado, se recoge una muestra de las respuestas abiertas más significativas ofrecidas por los estudiantes de esta asignatura ante la dimensión de "Satisfacción Global con la metodología de la asignatura: ventajas e inconvenientes de la metodología del portafolio y la rúbrica como evaluación formativa". Las respuestas relativas a las ventajas e inconvenientes de esta experiencia de trabajo a través de un portafolio reflexivo y una evaluación formativa fueron categorizadas por el profesorado.

Ventajas

- Con estas metodologías, las temáticas se tratan con más profundidad.
- Las actividades grupales son eficaces para consolidar aprendizajes y contrastar ideas
- Las rúbricas de evaluación ofrecen la posibilidad de comprender, rehacer los trabajos y llegar a una metacognición
- La reflexión implica relacionar la teoría y la práctica, por tanto encontrar sentido a lo que se estudia.

Inconvenientes

- Exige mucho tiempo de dedicación, dentro y fuera de clase.
- Estresa utilizar metodologías, que únicamente se emplean en esta asignatura y para el resto hay que cambiar la dinámica, organización, temporalización, normas, etc.
- Estas metodologías requieren competencias no desarrolladas antes durante la carrera: autoplanificación, creatividad, indagación, crítica constructiva.

Discusión y conclusiones

Como acabamos de analizar, es imprescindible seguir potenciando entre el profesorado universitario la utilización de metodologías activas y la evaluación formativa que potencien una participación activa y reflexiva en los estudiantes, de cara a conseguir adquirir y desarrollar una serie de competencias socio-profesionales requeridas no solamente por el mercado laboral sino por la sociedad en general, autores como León, Felipe, Iglesias y Latas, (2012) y López Pastor (2009) constatan con certeza cómo los estudiantes mejoran sus aprendizajes y lo que es más llegan a una metacognición del proceso seguido para llegar a alcanzarlos.

A su vez somos conscientes que los inconvenientes revelados por los estudiantes suponen un reto para el profesorado, dado que indirectamente nos están solicitando una mayor coherencia entre contenidos, competencias, actividades y tiempo para desarrollarlas. Igualmente se deduce que el profesorado ha de coordinarse entre sí a la hora de proponer no solo contenidos sino tareas prácticas individuales o grupales para no saturar al estudiante con excesiva carga práctica, la cual cobraría mucho mayor sentido teórico si se relacionase una misma tarea, actividad o proyecto con contenidos de diferentes materias de una misma titulación. Sería necesario por tanto, configurar espacios, recursos, medios y horarios para adaptar a la universidad las metodologías activas (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2012).

En definitiva, las evidencias presentadas de muestran que la valoración de los estudiantes ante las metodologías activas y la evaluación formativa es muy positiva, por tanto creemos que la aplicación de estas metodologías, requieren no solo un esfuerzo de diseño, seguimiento y valoración por parte del profesorado, sino también un cambio de mentalidad y

de estilo de aprendizaje del estudiante universitario que en gran medida se había acomodado o conformado con un estilo un tanto más pasivo y asimilativo.

Referencias

Armenta, M.D., Salinas, V. y Mortera, F.J. (2013). Aplicación de la técnica educativa aprendizaje basado en problemas para capacitación a distancia (e-learning). *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 1* (16), 57-83.

De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Fraile, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, *8*, 22-36.

Gozálvez, V., Traver, J.A. y García López, R. (2012). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *ESE: Estudios sobre Educación*, *21*, 181-197.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, *354*, 715-729.

López Facal, R. y Santidrián, V.M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 69*, 8-20.

López Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, *3*(31), 292-311.

López Pastor, V. (Ed.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

Martínez Muñoz, L.F., Castejón, F.J. y Santos, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP, 15* (4). (www.aufop.com) (15-03-2013).

Navarro-Adelantado, V., Santos, M.L., Buscá-Donet, F., Martínez-Mínguez, L. y Martínez Muñoz, L.F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*(7).

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46*, 71-88.

FACTORES FACILITADORES Y BLOQUEADORES DEL EMPRENDIMIENTO FEMENINO: ORIENTAR PARA EL EMPRENDIMIENTO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Mª José Álvarez Castro, Universidad de Sevilla
Mª Ángeles Rebollo Catalán, Universidad de Sevilla
Mª Rosario Rodríguez Díaz, Universidad de Sevilla
Email contacto: mastersocial@yahoo.es

Resumen

Con este trabajo queremos analizar y poner en valor perfiles de mujeres emprendedoras que constituyan nuevos referentes para el fomento del emprendimiento femenino. Para ello, realizamos un estudio cualitativo basado en grupos de discusión. Participan 8 mujeres andaluzas con edades comprendidas entre 25 y 60 años de distintos sectores empresariales y cuyas empresas se encuentran en diferente nivel de desarrollo. Se realiza un análisis del discurso a través de atlas-ti de carácter inductivo e interpretativo. Los resultados muestran como obstáculos tangibles aspectos como: la burocracia, la escasez de ayudas económicas y la conciliación familiar; e invisibles: las creencias sociales sobre el empresariado y la valoración social de la mujer empresaria. Entre los factores facilitadores, se aluden a recursos internos como cualidades y valores personales. Mientras que entre los recursos externos la visión de la economía doméstica como herencia familiar femenina y el apoyo institucional, especialmente el de la Asociación de empresarias de Sevilla (AES), son valorados positivamente.

Descriptores: *desarrollo profesional; barreras de género; emprendimiento femenino; estudios de las mujeres; cuestiones de género.*

Abstract

This paper attempts to analyze and give value to women entrepreneurs who are new standards for the promotion of female entrepreneurship. For to do that, we carry out a qualitative study based on focus groups. 8 andalusian women aged 25 and 60 years of different business sectors and whose companies are at different levels of development participate in this study. We apply a discourse analysis with Atlas-ti using an inductive and interpretive approach. The results show visible obstacles such as bureaucracy, lack of financial support and family reconciliation and invisible obstacles such as social beliefs on entrepreneurship in general and the social value of women entrepreneurs. As facilitators factors, they allude to internal resources such as qualities and values as the practicality. While external resources include the vision of the domestic economy as female family heritage and institutional support, especially Entrepreneurs Association of Seville (AES), are valued positively.

Keywords: *professional development, gender barriers, female entrepreneurship, gender issues, women studies*.

Introducción

En las últimas décadas el reconocimiento y promoción del emprendimiento es una de las prioridades de la mayor parte de las sociedades avanzadas. Se trata de una tendencia que tiene como base el reconocimiento de la creación de empresas como fuerza motriz de desarrollo de las naciones y regiones, la creación de empleo, y de la innovación. De ahí el interés de gobiernos y organizaciones por el fomento del espíritu empresarial como línea fundamental de sus propuestas políticas de empleo. Se parte de una afirmación clara: la creación de una empresa es una decisión personal, pero este aserto que puede resultar tan obvio está envuelto en ciertos condicionantes, por ejemplo, el género. En efecto, el *Informe Global 2010* del GEM (Kelley et al., 2011) pone de manifiesto que la actividad emprendedora depende del género, siendo mayor la tasa de actividad masculina. No obstante, estas diferencias de participación en la actividad empresarial pueden tener relación con dificultades y obstáculos específicos que las mujeres tienen (Minniti y Arenius, 2003). Partiendo de una distribución igualitaria de las habilidades empresariales en el conjunto de la población, Alsos y Ljunggren (1988) mostraron que la reducida presencia de las mujeres se debía a la existencia de barreras sociales vinculadas a los roles atribuidos y desempeñados por la mujer y a los prejuicios y estereotipos de sus capacidades y habilidades para el desempeño de ciertas actividades profesionales (Kantor, 2002).

En el ámbito educativo, los estudios sobre orientación y desarrollo profesional de las mujeres se han interesado por las expectativas y aspiraciones que inciden en sus decisiones laborales y en la consecución de logros profesionales. Estudios anteriores (Rebollo, González y García-Pérez, 2001) han mostrado obstáculos en el desarrollo profesional de las mujeres. En su estudio, Donoso, Figuera y Rodríguez (2011) documentan la predominancia de un liderazgo competencial basado el trabajo en equipo, la gestión y organización y el desarrollo de un buen clima de trabajo así como el hecho de que aunque las mujeres valoran el mundo profesional buscan compatibilizarlo con otros roles vitales y su satisfacción se asocia a la planificación de su trayectoria profesional y la anticipación de los conflictos de roles. Precisamente algunos trabajos previos señalan la multiplicidad de roles que se superponen en la vida de las mujeres (Coria, Freixas y Covas, 2005; Biggs y Brough, 2005) y que es preciso considerar en el análisis y comprensión de las trayectorias profesionales de las mujeres.

Gimeno y Rocabert (1998) señalan la evidencia de que el desarrollo de la carrera de la mujer no sólo es diferente al de los hombres, sino más compleja debido a la influencia que ejercen en su caso esas otras facetas. Paula Nicholson (1997) considera en el desarrollo de las carreras de las mujeres existen barreras visibles como las responsabilidades familiares que asumen las mujeres como una rol social atribuido, barreras invisibles como las actitudes, las creencias y conductas de los hombres en el contexto laboral que conforman la cultura de las organización; y barreras derivadas del impacto psicológico inconsciente que esta cultura androcéntrica de las organizaciones tiene sobre la motivación de la mujer, su autoestima, etc., Sánchez-Apellániz (1999) plantea que la creación de empresas se adopta como una 'estrategia de acoplamiento' por las mujeres para compatibilizar sus carreras con el cuidado de los hijos, las tareas domésticas, etc.

Con este estudio queremos conocer qué aportan las mujeres al emprendimiento a partir de los recursos personales y sociales que movilizan en el desarrollo de sus proyectos, con el fin de diseñar propuestas educativas para el fomento y promoción del emprendimiento en

mujeres jóvenes universitarias. Este trabajo se suma a otros (Brush, de Bruin y Welter, 2009; Castaño, 2009; McGowan, Lewis, Cooper y Greenan, 2012) que se han centrado en las experiencias de las mujeres emprendedoras tratando de identificar las estrategias que usan para superar obstáculos y se asocian al éxito y sostenibilidad de sus negocios. Con ello queremos analizar y poner en valor perfiles de mujeres emprendedoras que constituyan nuevos referentes para el fomento del emprendimiento femenino.

Método

En esta investigación se ha hecho uso de una metodología de corte cualitativo mediante la técnica de grupos de discusión. Se han realizado dos sesiones con dos grupos integrados por mujeres emprendedoras que desarrollan sus negocios en Sevilla capital y su provincia. El rol moderador fue asumido por las dos profesoras firmantes de este artículo y se realizaron en intervalos temporales de mayo/junio de 2012.

En su composición nos encontramos con emprendedoras fundadoras, así como emprendedoras de segunda generación (empresas familiares). La selección se realiza al amparo de la Asociación de Empresarias de Sevilla (AES), que nos hizo posible la introducción en el círculo empresarial y la selección del perfil potencial entre sus asociadas, con base a los siguientes aspectos: (a) liderazgo directivo: mujeres fundadoras de sus actuales negocios y/o continuadoras directivas de segunda generación, (b) experiencia: emprendedoras de más de 5 años, y (c) ramas de actividad: empresas o negocios de diferentes sectores empresariales.

Para la dinámica de los grupos fue elaborada una guía con temas específicos, entre los que son especialmente reseñables, aspectos como: la autopercepción de sus cualidades y competencias como empresarias, cómo surge la idea de emprender, y, específicamente recursos facilitadores, o en su defecto, barreras en su actividad emprendedora. En este sentido el entorno tiene un peso específico: la aceptación social que tienen las mujeres que crean negocios, los apoyos o frenos que reciben del entorno familiar, institucional o financiero. Las diferencias existentes en la actividad empresarial por género son provocadas, de acuerdo con De la Vega (2008), por los determinantes psicológicos y sociales de las mujeres; a saber, son más modestas a la hora de evaluar sus habilidades para la creación de empresas; muestran una mayor aversión al riesgo y perciben menores oportunidades para la creación de empresas en su zona.

La transcripción de los grupos de discusión ha sido realizada con las convenciones del análisis conversacional adaptadas por Cubero (2000). Con el celo que requiere la identidad y confidencialidad de los discursos, han sido modificados nombres y cualquier marca identificativa de las empresarias participantes. En el procesamiento de la información se ha utilizado el programa Atlas-Ti para el análisis cualitativo, desarrollándose en dos fases: a) en primer lugar se optó por una codificación abierta, utilizando "códigos in vivo", lo que supone el uso de las palabras exactas verbalizadas por las empresarias a modo de categorías que reflejasen el sentido más literal del discurso. La identificación de dichas categorías estaban relacionadas, grosso modo, con dos grandes campos: factores bloqueadores y factores facilitadores en el desempeño de su actividad empresarial. A su vez, ambos, eran segmentados en factores de tipo social e individual y, b) en segundo lugar, con el uso de una aproximación iterativa, se efectuaron agrupaciones que nos permitieran percibir un modelo global con la categorización social e individual en ambos campos (frenos y recursos facilitadores), para lo cual se emplea un método comparativo constante arroje luz sobre las regularidades y

asociaciones entre categorías, para lo cual se hace uso de la opción "networks", opción del programa informático, y de las "memos" que favorecen la construcción de interpretaciones discursivas del modelo comprensivo sobre los factores obstaculizadores y facilitadores de las mujeres emprendedoras.

Resultados

Factores bloqueadores sociales

Se identifican como factores visibles: las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar, y la financiación. Como factores invisibles: las creencias sociales respecto al empresariado que condicionan en gran medida su identificación.

- Conciliación. El factor bloqueador social más recurrente en los discursos de las mujeres alude a sus dificultades para conciliar su proyecto personal y profesional. El siguiente extracto muestra esta experiencia:*"An:…para mí entender, el mayor obstáculo que tiene una mujer, es esa conciliación, y que esa capacidad que tengan los hombres a la hora de que estamos reunidos, que tenemos un negocio, tratamos un asunto,… pero que están pensando que se tienen que ir… y que tienes otros asuntos que atender en casa, yo a ellos no los veo ¿no?. Es que, ellos están muy relajados… yo he tenido al niño y yo me incorporé a los 15 días y tenía el parquecito del niño mi lado, y tenía que darle el pecho, me iba al despacho de al lado,… Si tienes una reunión, por favor, darle una vueltecita al niño, que no puedo verlo"*.

A veces, familia y entorno se convierten en barreras para la actividad del emprendimiento:*"L:… Yo siempre he tenido todo el mundo en contra, todo el mundo en contra. Cada vez que doy un paso, todo el mundo "boom no". Mi marido al principio no quería que cogiera el negocio [y ahora el no quiere que me vaya a casa, verás]"*. Pese a que el apoyo familiar suele ser fundamental a la hora de emprender, no siempre es habitual. De hecho, una vez que ellas demuestran sus capacidades en la gestión empresarial, entonces convencen al entorno y lo van cambiando:*"S... Ahora, luego, cuando ya ven que te gusta, que te mueves más o menos bien, que consigues más o menos tus logros, tus pequeñas cositas, pues el apoyo familiar es fundamental y hoy día, si yo no tuviera apoyo familiar en casa no podría pasar tantas horas fuera de casa (…)"* .

- Financiación. *"An:…Y en cuanto a lo de la capacidad económica, pues imagínate una empresa que se crea de lo que no tiene nada, que… ehm… embarcándote en todo, poniendo tus propios bienes a disposición del banco, y recibes un riesgo tan grande, por lo menos mi empresa no empieza con disposición económica boyante, no, no, sino con lo poquito que tenía, lo invertía e iba creciendo pero para, para disposición del banco como garantía. O sea, estabas en la cuerda floja constantemente"*. Este discurso muestra las dificultades económicas por las que atraviesa el ciclo vital de las empresas (liquidez). No obstante, cabe considerar que ya en la puesta en marcha del proyecto empresarial, los varones invierten más, incluso el doble que las mujeres, lo cual redunda en el sector, tamaño y tipo de empresa creada (Brush, 1992). De ello podría derivarse que las emprendedoras se encuentran con mayores obstáculos para acceder al crédito y, por tanto, pueda surgir un trato discriminatorio de las entidades bancarias (Koren, 2000).

En otro ámbito, también encontramos estereotipos sociales sobre el empresario que afectan negativamente al emprendimiento femenino según lo expresado en sus propios discursos:*"Ma: Es que los hombres lo que, el que dice " yo soy empresario" así con la boca*

grande, Uhm… Lo dice porque se cree que decir solamente soy empresario es ya decir tengo dinero, tengo poder (…) O sea, yo soy empresaria currante…".Las mujeres marcan una distancia *respecto* a esta imagen social del empresario relacionado con tener dinero, poder… e, incluso, "explotador", frente a la imagen de las empresarias que son trabajadoras, "*currantas*", que hacen lo que les gusta. No obstante, legitiman y perpetúan roles de género. Las mujeres trasladan a la gestión empresarial los estereotipos y creencias sobre las características que el patriarcado ha atribuido tradicionalmente a las mujeres como aspectos propios y esenciales de la mujer empresaria.

Factores Bloqueadores Individuales

- **Autopercepción.** Como factores bloqueadores individuales del emprendimiento femenino identificamos la propia autopercepción como empresarias: inseguridad, miedo al riesgo, tener que demostrar su valía, etc. *"A: Ehm… A ver, por supuesto el riesgo lo seguimos corriendo: tenemos todo nuestro patrimonio puesto en los bancos, eso es no tenemos nada, yo me pasa algo y yo me quedo sin nada y mis hijos se quedan sin nada, por supuesto. Eso, eso es algo que hay que asumir como empresaria ¿no? y como empresa ¿no?..."*

"C: …yo creo que las mujeres siguen teniendo que demostrar mucho más… Que los hombres…"

M: "Tenemos que demostrar el doble".

Factores facilitadores sociales

- **Gestión práctica.** Estudios como el de Buttner (2001) pone de manifiesto cómo algunas habilidades desarrolladas en el cuidado de las familias son percibidas por las mujeres como un valor de la gestión empresarial para la propia organización. Esta táctica es representativa de la visión que las mujeres tienen de la empresa, de su funcionamiento y de sus estilos de gestión. En este sentido, el siguiente fragmento hace referencia a la socialización de género y a su repercusión en las estrategias de gestión de sus empresas:*"A…a nosotras nos diferencia eso, el que somos personas integradas, maduras, eh… globales, con una gran capacidad de… de…, somos generalistas al mismo tiempo que especialistas, aplicamos todo lo que una mujer: históricamente debe hacer en la casa, nosotras lo llevamos a la empresa, somos gestoras porque lo traemos en los genes, y entonces (.) el trabajar en equipo el… de lo poquito sacar mucho, porque estamos aplicando lo que hemos visto ancestralmente y lo que… eh… cientos de generaciones han ido haciendo y que son nuestros modelos como mujeres ¿no?, que son las madres y las mujeres de nuestra familia: nuestras madres, nuestras abuelas, nuestras tatarabuelas nuestras tías..."*.

-Apoyo Institucional. En los discursos se distinguen dos claros puntos de apoyo; por un lado, reconocen como elemento facilitador los recursos puestos en marcha de asesoramiento empresarial en diferentes instituciones: *"A: …"Cuando nosotras empezamos, no existía nada. Absolutamente nada, nada, nada del verbo nada (risas)... Aquí que hay servicios en el ayuntamientos, en todo los ayuntamientos del área metropolitana, en la Cámara de Comercio, en la CES, en la CEA, (.) Hay que aprovechar los recursos que hay, que hace 20 años no existían, [tenéis muchos avanzado]"*. Y por otro lado, identifican a la Asociación de Empresarias de Sevilla (AES) como fundamental para fomentar redes, hacer negocios, apoyar a otras emprendedoras, así como sus sesiones de networking.*"S:…y yo creo que el tema de*

las redes es fundamental, vamos, y la gente hace, claro está, que se agradece, pero en ocasiones estás de trabajo, ¿No? [De intercambio de experiencia, de negocios...]".

"An: [Y ánima] una barbaridad y sobre todo, y gratificante a nivel personal de las poquitas y muchas experiencias que tengas y que otras personas lo vean en ti como, como:: esa visión de decir pues pueden ayudar [o hasta ahí...]".

Factores facilitadores individuales

-Innovación. En los discursos se muestra cómo las empresarias son capaces de cambiar para innovar en su empresa o negocio, sin embargo temen al riesgo. La innovación la expresan como: "*hacer cosas muy distintas con una misma idea"*, *"hay que ir innovando, innovando y darte para que la gente vea"*, *"Nosotras dándole vueltas a la cabeza a ver cómo puedes mejorar".* Se muestran críticas en la evaluación percibida por las resistencias de su entorno respecto a su actividad emprendedora y ante sus propuestas de cambio e innovación cuando se trata de iniciar un negocio, de reorientarlo o de consolidarlo: "*mi padre es un hombre, uhm… no muy machista pero, es un hombre al cual le cuesta trabajo mis ideas: "de loca". (...)El siempre me lo rompe todo. Después, termina haciendo lo que yo le he dicho. Porque yo tengo todos mis controles y demás. Porque… y cuando marco una oferta o hago cualquier tema, lo tengo todo muy estudiado. Porque yo soy mujer (risas) y lo hago todo al milímetro".*

-Liderazgo - poder/autoridad. El estudio de Brush (1997) muestra que las mujeres ponen de manifiesto en grupos de discusión sus creencias acerca de que se sienten más cómodas en contextos empresariales donde la cooperación y la creación de comunidad son aspectos valorados:*"A:(...) Y trabajamos mucho con liderazgo compartido, que era un poco lo que estábamos hablando de los trabajos en equipo (.) Sin saberlo ¿no? hay veces que tu no lo haces ¿no? y lo que lo sabemos y explicamos, umh... trabajamos así, ¿no? Nos toca, a veces, en ese liderazgo compartido no nos toca tener siempre el voto del jefe. O de la autoridad, por como haces y compartes el espacio y compartes proyectos".* Las mujeres que participan en el debate no consideran el poder como parte de su visión empresarial, no se identifican con él y, por ello, prefieren hablar más de reconocimiento de la autoridad que de poder y así lo expresan: "*que se nos reconozca la autoridad, no el poder", "nosotras somos más de intentar conseguir la autoridad*", "*el poder por el poder yo creo que no es común denominador de las mujeres*".

- Cualidades personales: las empresarias se definen con ciertas cualidades que destacan a la hora de realizar su trabajo en su actividad o negocio, especialmente señalan: la actitud, la implicación, el sentido de la responsabilidad, el trabajo en equipo, el valor, la pasión en lo que le gusta, el sentido práctico, la claridad, flexibilidad, y polivalencia, la estabilidad, *"ir poco a poco"* y mucha conciliación: *"An: Pienso que la actitud y la persona ¿no? sobre todo como personas. > En sí, ya no como empresaria. Empresaria puede ser cualquiera que tenga esa aspiración. < Pero, es muy importante tener una actitud…, tener… el sentido de la… el equipo, el trabajo, la implicación, y una diferencia de una mujer a un hombre, que somos (.) que contamos muchísimo con el resto del equipo, que nos implicamos mucho en nuestro proyectos, que hacemos que…, (.) Y la mentalidad nuestra es mucha conciliación y mucho más tener en cuenta la opinión del resto, y hacer negocio de todo lo poquito que tiene, como, como (.) te pones a pensar como lo hacía tu madre".*

Discusión

Una vez comentados los resultados extraídos de nuestra investigación, podemos considerar los procesos de emprendimiento femenino como una importante fuente de empoderamiento para las mujeres. Pese a que las emprendedoras no son las que más empoderadas están, es el proceso de reeducación social, desvalorización de sí mismas, de reconocimiento propio y de su entorno, lo que las ayuda a ello.

Las mujeres rehúsan la identificación con el imaginario del empresariado masculino y reconstruyen nuevos modelos desde sus referentes más próximos (madres, hermanas, abuelas…). La educación y formación para el emprendimiento ha de dotar de modelos de mujeres empresarias que sirvan de referentes activos en la construcción de un imaginario propio de emprendimiento femenino, que les permita identificarse y generar factores facilitadores y no bloqueadores del emprendimiento, dada las resistencias generadas desde los modelos de identidad empresarial masculino. Surge desde ello la dialéctica entre poder y autoridad. Ellas identifican el poder como algo propio de los empresarios, "*poder por el poder"*, propio de un modelo autoritario, mientras ellas reivindican la autoridad, utilizando en su gestión empresarial nuevos modelos de liderazgo compartido, de consenso y de trabajo en equipo.

Uno de los principales factores bloqueadores es la conciliación. Las mujeres asumen la conciliación personal, familiar y laboral como algo propio que les viene dado. Asumen ese rol de género impuesto socialmente y no contemplan la corresponsabilidad, la responsabilidad compartida con la pareja y con otros miembros del hogar, en el desempeño de las tareas domésticas, además de las laborales. Perdura la influencia de la socialización diferenciada y pese a estar dispuestas a asumir riesgos, innovar, construir nuevos modelos de gestión empresarial, en el modelo familiar no se cuestionan cambiar el rol de género que tienen tan interiorizado. En efecto, son capaces de innovar y adoptar cambios en la empresa pero no modifican sus patrones con respecto a la conciliación, no desarrollan nuevos modelos de parejas, lo asumen en ellas mismas y no adoptan la corresponsabilidad con la pareja. En ocasiones el apoyo familiar, que consideran fundamental y necesario a la hora de emprender, no siempre cuentan con él, viéndose empujadas a demostrar su valía.

Entre los recursos de apoyo facilitadores del emprendimiento, las mujeres tienen en alta estima el apoyo institucionalmente, aunque remarcan el ofrecido por la Asociación de Empresarias de Sevilla (AES), en cuanto al asesoramiento, intercambio de experiencias, sesiones formativas y sobre todo, las redes de contactos que les son útiles tanto como apoyo emocional, como para hacer negocios entre ellas. Valoran positivamente la aplicación de las nuevas tecnologías y redes sociales en sus empresas para abrirse mercado.

En las aportaciones que hacen estas mujeres para la construcción de nuevos modelos de empresariado femenino, aplican las tácticas de la economía y gestión del hogar a sus negocios, apostando por el "*poco a poco*", la flexibilidad, la estabilidad empresarial, asegurar bien los ingresos y los cobros antes que vender mucho, asumir riesgos pero con moderación, etc. En cuanto a su autopercepción, se destaca el valor, la capacidad de trabajo, el esfuerzo personal, "*hacer lo que les gusta*",...son más inquietas, maduras, proactivas, prácticas, claras, trabajadoras, familiares, de trato cercano, saben escuchar, etc.

Referencias

Alsos, G.A y Ljunggren, E. (1998). *Does the business start-up process difer by gender? A longitudinal study of nascent enterpreneurs*. Disponible en: http://www.babson.edu/entrep/fer/.

Brush, C. G. (1992). Research on women business owners: past trends and future directions. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, *16*(4), 5-30.

Brush, C. G. (1997). Women-owned businesses: obstacles and opportunities. *Journal of Developmental Entrepreneurship, 2*(1), 1–25.

Brush, C.G., A. de Bruin, y F. Welter. (2009). A gender-aware framework for women's entrepreneurship. *International Journal of Gender Entrepreneurship*, *1*(1), 8–24.

Buttner, E. H. (2001). *Examining female entrepreneur's management styles: an analysis using a relational frame*. Disponible en: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/E_Buttner_Examining_2001.pdf

Castaño, C. (2009). *Mujeres y poder empresarial en España*. Instituto de la mujer: Madrid.

Coria, C., Freixas, A. y Covas, S. (2005). *Los cambios en la vida de las mujeres.* Barcelona: Paidós.

Cubero, R. (2000). *La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

De la Vega, I., Coduras, A., Cruz, C. y Justo, R. (2008). *Global Entrepreneuship Monitor. Informe Ejecutivo GEM España 2007.* Madrid: Instituto de Empresa.

Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, *355*, 187-212.

Gimeno, Mª J. y Rocabert, E. (1998) *¿Poseen las mujeres que escogen opciones no tradicionales para su género unas características en común? Revista de Psicología de la Educación, 23*, 69-90.

Kantor, P (2002). Gender, microentreprise sucess and cultural context: the case of south asia. *Entrepreneurship, Theory and Practice, 26*(4), 131-143.

Kelley, D., Bosma N. y Amorós, J.E. (2011). *Global Entrepreneurship Monitor 2010 Global Report*. Disponible en: http://www.gemconsortium.org/docs/download/266.

McGowan, P. Redeker, C.L., Cooper, S.Y. y Greenan, K. (2012): Female entrepreneurship and the management of business and domestic roles: motivations, expectations and realities. *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal*, *24*(1), 53-72.

Minniti, M. y Arenius, P. (2003). *Woman in Entrepreneurship*. The Entrepreneurial Advantage of Nations: The First Annual Global Entrepreneurship Symposium, 1-1.

Nicholson, P. (1997) *Poder, género y organizaciones*. Narcea: Madrid.

Rebollo, M.A., González-Hernández, E.M. y García-Pérez, R. (2001). Identidades profesionales en educación desde una perspectiva de género. *Revista Fuentes*, *3*, 117-137.

Sánchez-Apellániz, M. (1999) Tendencias de las mujeres en el desarrollo profesional. *Reis*, *85*, 67-83.

LA UTILIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA EN DISTINTOS CAMPOS CIENTÍFICOS: ANÁLISIS DESDE UNA ÓPTICA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Manuel Delgado García, Universidad de Huelva
Ángel Boza Carreño, Universidad de Huelva
Email contacto: manuel.delgado@dedu.uhu.es

Resumen

A lo largo de los años la Acción Tutorial en la Universidad ha ido adquiriendo distintos niveles de relevancia y fruto de ello, son las desiguales perspectivas existentes sobre su utilización e institucionalización. En la actualidad, con la integración de la Universidad Española en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se ha intensificado todo ello aún más. Este trabajo es parte de una tesis doctoral becada por el Ministerio de Educación, y sintetiza un análisis comparativo realizado sobre la actividad tutorial desarrollada por dos profesores universitarios muy experimentados y pertenecientes a dos ámbitos de conocimiento científico diferente. A través de esta comparativa apoyada en las respectivas historias de vida, se hace un breve recorrido por la evolución de la función tutorial en la universidad y su valoración por parte del docente.

Descriptores: *Acción Tutorial, Universidad, Método Biográfico-Narrativo, Historias de Vida, Orientación.*

Abstract

Over the years the Tutorial Activity at the University has acquired different levels of relevance and the product of this is that the unequal existing perspectives of their use and institutionalization have changed. Today, with the integration of the Spanish University in the framework of the European Higher Education Area has further intensified this. This work is part of a doctoral thesis scholarship by the Ministry of Education and synthesizes a comparative analysis about the activity tutorial developed by two very experienced professors from two different fields of scientific knowledge. Through this comparative analysis, supported by the respective life histories, we make a brief overview through the evolution of the university tutorial function and its assessment by the teacher.

Keywords: *Tutoring, University, Biographical-Narrative method, Life Histories, Guidance.*

Introducción

La presencia de la Universidad española en el marco propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la reorganización de la misma (desde el ámbito normativo o meramente institucional hasta las tradiciones más asentadas) para poder adaptarse a las condiciones que desde Europa se imponen. El profesorado es la figura clave en

todo este proceso de cambio y adaptación y por ende, ha de prestársele especial atención a todo lo que le rodea, pues en base a su dimensión personal y profesional este proceso se verá condicionado en uno u otro sentido; en concreto, en este trabajo nos centramos en una de las funciones que consideramos más importantes en un docente universitario: la Acción Tutorial, la cual con la llegada de las nuevas orientaciones del EEES ha cobrado una especial relevancia al concebir a este como un profesional que "ha dejado de ser fuente de conocimiento para desarrollar otras funciones más cercanas al ámbito personal entre las que destacan la de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas para el aprendizaje por parte del alumno" (Echeverría, Figuera y Gallego, 1996; Cowan, 1999, Gross y Romaná, 2004, citados en Perandones y Lledó, 2009; González y Wagenaar, 2003 y Martínez, 2007, citados en Martínez y Crespo, 2009), y supone uno de los grandes puntales a los que hay que atender para valorar en qué medida se atiende a este postulado.

Para tal fin, consideramos que una de las mejores formas de aproximarnos a esta realidad es sin lugar a dudas mediante la utilización de la investigación biográfica-narrativa. Concretamente a través de las Historias de Vida accedemos al marco biográfico de cada docente y hacemos inteligible su desarrollo profesional, así tendremos la oportunidad de analizar los aspectos esenciales del mismo y comprender el sentido que le otorga a la enseñanza en general y a la tutoría en particular, pues tal y como ha formulado (Kelchtermans, 1991, 1993) citado en Fernández Cruz (1995), "la perspectiva biográfica es narrativa, constructivista -porque se elabora mediante la continua atribución de significados, progresivamente más comprensivos, a las experiencias de enseñanza-, contextual, interaccionista -porque si los significados siempre se construyen en interacción constante con los elementos del contexto en el que suceden, esto ocurre, sobre todo, en referencia a los elementos personales del contexto escolar, con quienes se comparte la enseñanza y la vida, es decir, con los alumnos, con los padres de alumnos, y con los compañeros, con quienes consensuamos significados o frente a quienes construimos significados distintos- y dinámica".

Es esta una herrmienta por la que podemos explicar cómo ha evolucionado la función tutorial en el profesorado universitario (en distintos ámbitos de conocimiento científico) a través del tiempo (desarrollo), para lo cual, nos apoyamos en los tres factores (*la trayectoria profesional o itinerario seguido durante toda la vida para llegar a ser el profesor que ahora es; el perfil profesional que en la actualidad se exhibe, y el ciclo vital*) que sintetizan el cuadro elaborado por Fernández Cruz (1995) (véase gráfico1).

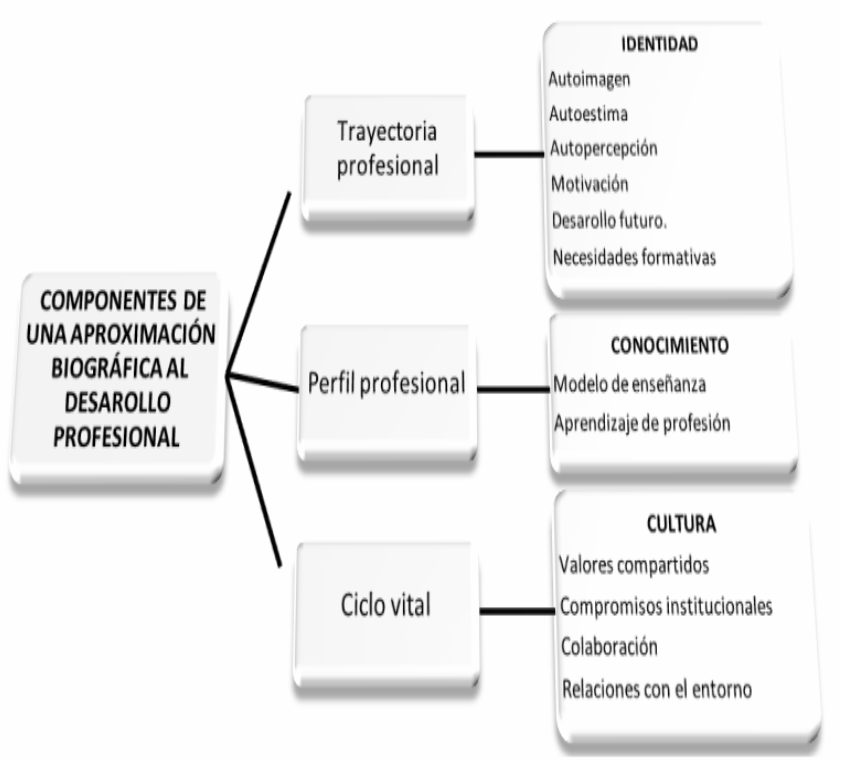


Gráfico 1. El desarrollo profesional desde una aproximación biográfica. Fernández Cruz (1995).

De tal manera que como afirma Marín (2005), "esta es una forma por la que el profesor universitario experimentado, además de analizar su vida profesional podrá ver los cambios que se han producido, si han sido buenos o no, si sus aspiraciones de principiante se han alcanzado, si sus proyectos de futuro y de cambio se han producido".

En definitiva, nos acerca a comprender la realidad educativa que viven hoy los docentes universitarios en relación al tema que nos ocupa, como así lo afirman Bolívar (1998) para quienes "*la experiencia y los saberes aprendidos por el profesorado, universitario en este caso, durante el desarrollo de su vida, personal y profesional, pueden facilitar y apoyar nuevos procesos de aprendizaje, para lo cual las historias de vida se convierten en una herramienta fundamental de la enseñanza"*, o Sharkey (2004) para quien la "*voz de los docentes juega un papel fundamental en la reflexión y replanteamiento del mundo educativo universitario*".

Método

Este trabajo parte de un diseño metodológico cualitativo en el que empleamos la metodología biográfica-narrativa, concretamente empleamos las historias de vida, como la técnica principal con la que acercarnos a la realidad en la que se introduce la investigación. La propuesta inicialmente está diseñada para aplicarse sobre un registro poblacional que comprende a todo el profesorado de la Universidad de Huelva, en base al cual hemos realizado un muestreo intencional partiendo de un criterio prioritario para nuestra investigación: "el profesorado más preocupado e implicado en proceso para la mejora de la docencia universitaria", definido por su participación en: (a) proyectos de innovación docente coordinados, (b) premios de excelencia recibidos, (c) proyectos de investigación en docencia universitaria coordinados, (d) acciones formativas impartidas en los planes de actuación

docentes correspondientes al servicio de formación del profesorado, durante los cursos académicos 2008/2009 y 2010/2011. Obtenida una primera selección, aplicamos como nuevo factor corrector "poseer al menos diez años de experiencia docente en el seno de la educación superior", a raíz del cual queda configurado el universo muestral para nuestra investigación agrupados por ámbitos de conocimiento científico (Ingenierías y Arquitecturas, Ciencias Económicas e Empresariales, Ciencias Experimentales y de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Políticas y Humanas, Ciencias de la Educación y Psicología, Ciencias Biomédicas).

Para este trabajo en concreto, presentamos dos estudios de caso (Caso A = Ciencias Económicas y Empresariales; Caso B = Ciencias Sociales, Humanas y Políticas) configurados en base a historias de vida elaboradas a través de cuatro entrevistas abiertas y en profundidad. Para llegar hasta ahí, el proceso de análisis de información parte de un sistema categorial diseñado a partir del programa informático MAXQDA y sintetizado en las siguientes categorías: a) ¿cómo entiendes la tutoría universitaria?, b) ¿en qué medida has apreciado variación alguna en tu práctica tutorial?, c) ¿la función tutorial va más allá del plano académico?, y d) ¿qué peligros siguen acechando a la acción tutorial universitaria?

Resultados

Exponemos a continuación de manera sintética los resultados obtenidos en cada una de las categorías dispuestas y que nos ayudan a responder al objetivo de esta investigación.

Caso A: profesor del ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales

Nuestro primer protagonista desde su más tierna infancia ha sabido adaptarse a diferentes contextos laborales y al mismo tiempo, en cada uno de ellos, ha sabido exigirse lo máximo para poder mejorar día a día. Será a raíz de su primer trabajo cuando emerja en su interior el espíritu docente que le acompañará en una dilatada y versátil trayectoria profesional en el seno del sistema educativo (Educación Secundaria y Educación Superior) con la que desarrolla los retos a los que busca enfrentarse cada año. Uno de ellos es la Acción Tutorial.

Caso B: profesora del ámbito de las Ciencias Sociales, Humanas y Políticas

La segunda protagonista de esta investigación es una mujer cuya trayectoria vital se caracteriza por su sencillez, sacrificio, lucha y sobre todo humanidad. Desde muy joven se halla inmersa en un escenario en el que las cosas verdaderamente importantes son la vida de cada persona, sus preocupaciones y sus necesidades. Este será el germen de su trayectoria profesional siempre ligada al ámbito de la Asistencia Social y a raíz de ahí, nuestra protagonista se embarcará en una aventura que le conducirá hasta la Universidad y en la que actualmente desarrolla un modelo docente apoyado en la dimensión práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, alzado desde las experiencias vividas por su condición de mujer, y en el que la versatilidad es la insignia de su dimensión profesional. Así se ve reflejado en el modelo de tutoría que promulga.

¿Cómo entiendes la tutoría universitaria?

Nuestro primer protagonista entiende la tutoría como una función inexcusablemente ligada a la función docente y por este motivo ambas se entremezclan casi siempre dentro de un mismo espacio (el aula) y de un mismo tiempo (el horario de clases).

- *"(...) es una orientación realmente. ¿Qué separa a la tutoría de la clase?, ¿Hasta qué punto se pueden separar?, nosotros (en los comienzos) teníamos unas sesiones de orientación, ahora está todo mejor funcionando, ahora una clase tiene una parte de explicación y una parte de orientación, de trabajo en equipo, (...)". [E-2:4]*

Aunque reconoce que en ocasiones, bien por las características de la materia, por el tipo de metodología de trabajo empleada o por las características propias de los alumnos, este modelo en el que la tutoría se inserta en la función docente, deja paso a una función tutorial más apoyada en el espacio virtual, y en la que la filosofía Socrática se impone.

- *"(...) la tutoría también la concibo muy virtual, en el sentido de que yo siempre estoy online, esa es un poco mi filosofía de tiempo real, (...) ya sea al final de una clase, como el espacio de tutorías habitual, o bien por internet, atiendo cualquier duda o cualquier cuestión que surja. [...] Yo me identifico con el modelo más Socrático". [E-2:1]*
- *"(...) muchas veces de lo que se trata es de dar respuesta, no de que la gente encuentre respuesta, pues la gente que tiene un problema es una persona que está trabajando (porque si no trabaja no tiene dudas)". [E-2: 16]*
- *"(...) y yo no digo: ¡no te atiendo fuera de las horas de la tutoría!, lo que sí trabajo mucho es el tema de las citas previas (...)". [E-2:15-16]*

De un modo similar, para nuestra segunda protagonista la Acción Tutorial va intrínseca al modelo didáctico empleado en las distintas materias (ya esté recogida en la programación de la materia o se genere en función de otras necesidades) en las que imparte docencia, y como consecuencia se diversifican las nociones orientadoras (no solo se centra en el plano académico).

- *"La tutoría es que el profesor está a disposición del alumno, de las necesidades educativas o incluso no educativas que tienen que ver también con su aprendizaje, pues yo me considero flexible y muy versátil, me adapto a lo que el alumno quiere y diría también que recepciono sus peticiones en una tutoría con triple lectura: Me ocupo de su parte emocional y de su seguridad, me ocupo del problema, la duda o la dificultad que tiene en torno a eso, le hago trabajar, y después también me ocupo de ayudarle a saber estar, (...) procuro que se sientan bien con el consejo, no salgan lesionados en autoestima (...)". [E-5: 90-91]*
- *"(...) no hago yo tampoco una programación específica, lo que sí digo es que el alumno tiene para visitarme las tutorías, y para consultarme lo que estime oportuno un número de horas computables (...)". [E-5: 95-96]*
- *"(...) depende de la asignatura, cuando he llevado temas de prácticas, las tutorías entre iguales sí que las trabajo [...].Y cuando hay mucha demanda, tampoco me importa ampliar el horario de tutorías (...)". [E-5: 84-85]*
- *"Normalmente las tutorías son en el despacho, (...) y tienes que ser un canalizador de esa búsqueda, pero no necesariamente tienes que dar con la solución (...)". [E-5: 91-92]*

¿En qué medida has apreciado variación alguna en tu práctica tutorial?

El Caso A evoluciona desde un modelo de tutorías clásico (tutoría basada en un horario y desarrollada en el despacho) hacia este modelo virtual, en gran medida generado

por el incremento en el grado de madurez que percibe entre el alumnado, traducido a su vez en una mayor asistencia a tutorías (distribuida durante el curso, no solo al final), una cooperación del grupo-aula, y pese a predominar el tipo de consulta académica, entran en juego otro tipo de demandas orientadas hacia lo profesional y lo personal

- *" (...) las dudas son muy diversas, desde dudas "sumamente tontas" por así decirlo, a dudas muy profundas; (...) lo que llama la atención es la madurez que la gente tiene reportando, (...) yo recuerdo que hace algunos años salir a plantear algo al grupo era como..., y eso va evolucionando, y claro está, la materia técnica, y son dudas profesionales, (...)" [E-2:3]*
- *"(...) antes la tutoría se producía la semana antes del examen (cuando estaba todo basado en el examen), ahora está más distribuida, está menos dramatizada, la tutoría no es la clase para resolver dudas antes del examen, quizás hemos importado más elementos de tutoría en las clases, ¡eso es importante!, o sea que tú ahora en las clases ya planteas que la gente haga una serie de actividades con vistas a entregar y a reportar de una forma, que eso te obliga a darle una orientación, tú no puedes estar sin dar orientaciones y solo dar contenido hasta el examen (...)". [E-2:7]*

No sólo la madurez del alumnado ha sido el detonante fundamental para la evolución de su modelo tutorial, sino que otros aspectos como los cambios educativos acontecidos en el marco universitario han pasado a convertirse también en promotores de esta evolución. Es el caso del "Plan Bolonia", traducido en una mayor dedicación y relevancia en su actividad orientadora/tutorial y activando aún más su participación en el aula.

- *"En las clases creo que tienen que importar más estos elementos (el trabajo en grupo, sesiones prácticas, etc.), ¡y yo lo hago! Yo antes hacía un supuesto de arriba abajo y lo resolvía, ahora los supuestos están aquí, y usted enfréntese a los supuestos, y luego veremos dónde están las cuestiones dudosas. Es absurdo que si tú planteas el supuesto y lo resuelves entero en la pizarra ¿qué sentido tiene?, desde un punto de vista del aprendizaje es mucho menos útil esto, (...)". [E-2:7-8]*

Por su parte, para el caso B, la tutoría ha discurrido desde una postura muy directiva hacia el alumnado, hasta una postura en la que son los propios alumnos los que marcan las pautas de una demanda, casi siempre motivada por el carácter inseguro que demuestra el propio alumnado en los últimos años, lo que implica que la dimensión emocional cope gran parte de su acción tutorial.

- *"(...) al principio yo era como más directiva en las tutorías, yo los convocaba (...), ahora el alumno es más demandante de tutorías, me da la sensación que es más inseguro, o yo trabajo no solo la pregunta que me trae sino que también la gestiono emocionalmente (...); los veo con menos capacidad de decidir y como que te piden mayor directividad (...)". [E-5: 85]*
- *"Entonces la demanda de los alumnos me viene casi siempre por temas de ese tipo, ¡por la clase teórica no!, es más por la parte práctica derivada de una clase teórica (...)." [E-5: 84]*

Además, de esto, la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado también un punto de apoyo para profundizar en el trabajo de las tutorías grupales.

- *"Como tenemos los grupos de 25 alumnos, eso me ha descargado con respecto a la diplomatura, (...) te permiten un contacto más directo con el alumno, con la tarea, (...) y podríamos decir que las tutorías colectiva yo no las programo, sino que me vienen a raíz de un trabajo bien individual, o bien que yo he pedido en grupo, y ellos me vienen con el problema". [E-5:83-84]*
- *"(...) antes el rendimiento era en el examen al final, entonces las tutorías durante el curso como que eran más "light", (...) entonces, es fruto de la evaluación continua que ha traído la convergencia europea el hecho que se hayan revitalizado las tutorías en determinadas asignaturas (...)". [E-5: 94-95]*

¿La función tutorial va más allá del plano académico?

Nuestro primer protagonista ostenta diferentes cargos en la gestión académica, institucional (coordinaciones de programas y servicios académicos) y en la investigación, y ello le expone a otros ámbitos más allá del plano académico, pero en ningún momento lo enmarca dentro de la función tutorial, la cual liga exclusivamente a la función docente.

- *"(...) Es como los coordinadores Erasmus, yo mismo tengo que separar la función tutorial, eso yo no lo entiendo como función tutorial, eso es una figura y por ser esto pues tengo una serie de derechos y unas obligaciones: atender a los alumnos que se quieren ir allí, pero ¿qué conexión tienes esto con mi función tutorial docente?, es distinto, (...) pero esto yo no lo entiendo como función tutorial, es una función para atender a algún alumno". [E-2:14-15]*
- *"(...) También eres investigador, y si alguien te pide información sobre investigación (...) tampoco está vinculado a tu función tutorial, pues mi función tutorial es de la clase, y como tú tienes un grupo de investigación (...), con una serie de líneas doctorales y más o menos te puedo dar una orientación, pero es fundamentalmente si tú me la pides (...)." [E-2:15]*

En cambio, nuestra segunda protagonista deja claro en todo momento que su Acción Tutorial no está centrada en ningún caso de manera exclusiva en la dimensión académica de la tutoría, sino que por las características de este ámbito de conocimiento científico, su labor se ve orientada hacia el terreno de lo personal, pero en relación siempre con el plano profesional.

- *"Quizás por la especialidad que tenemos a veces el alumno viene y te suelta una cosa que no tiene nada que ver con la materia, y que tiene mucho que ver con su vida privada, con sus problemas(...), y eso es muy frecuente aquí en las tutoría. (...)". [E-5: 80]*
- *"(...) en una disciplina de estudios sociales, carácter transdisciplinar (...) al alumno le distorsiona el objeto, (...) y claro, lo tienes que traer a tú campo, y yo eso hace años que hago ese ejercicio (...), el gran porcentaje de las tutorías giran en torno a esto (...)". [E-5: 76- 77]*

¿Qué peligros siguen acechando a la Acción Tutorial Universitaria?

El caso A señala dos concepciones sobre el planteamiento de la labor tutorial que hacen que muchas de las prácticas más censuradas y arraigadas en esta función, sigan hoy siendo una fehaciente realidad y choquen con los nuevos planteamientos. En primer lugar apunta al "tiempo de dedicación a la docencia universitaria" (no hay la misma disponibilidad

horaria para dedicar a la tutoría en un contrato a tiempo completo que uno a tiempo parcial) y en segundo lugar a las actitudes y aptitudes personales (no es lo mismo un profesional que tenga formación pedagógica en el terreno de la orientación o la tutoría y al mismo tiempo desarrolle habilidades con las que mostrarse como alguien cercano y preocupado, que otro que carezca de la formación suficiente y del grado de empatía necesario).

- *"Hay una tutoría oficial, una tutoría real y hay una tutoría obligatoria. (...) hay de todo, ¡hasta quien ni siquiera hace las tutorías!; (...) el que está "full time" en la universidad le dedica más tiempo que el que está a tiempo parcial, el que está a tiempo parcial con la experiencia lo que intenta es que las dudas se resuelvan a final de la clase (...) básicamente como son profesionales que saben de un tema y vienen a transmitirlo, el modelo es más de transmisión". [E-2:5]*
- *"(...) son profesionales que están en otros frentes y la pregunta es: ¿habría que sustituir a esos profesionales por gente a tiempo completo? Y para eso hay una respuesta clara, ¡no hay dinero para hacer eso!, pero a lo mejor esa es la solución (...)". [E-2:17]*

El caso B, a pesar de esta revitalización que aporta a la tutoría el Espacio Europeo de Educación Superior, sigue pensando que a nivel institucional la tutoría está relegada a un tercer o cuarto nivel en el ámbito universitario, por detrás de la investigación, la docencia e inclusive de la gestión.

- *" (...) (El EEES) no te digo que esto cale al 100% de los profesores, porque soy consciente de que esto depende de cómo tú te lo tomes, (...)" [E-5: 95]*
- *"Yo pienso que la tutoría y la docencia en el ámbito universitario, tienen un papel secundario, (...) no hay espacios diferentes al despacho del profesor para una tutoría colectiva, no están diseñados los centros con esa función, y cuando no hay una funcionalidad en el espacio viene a significar que no se utiliza o que no hay conciencia de su utilidad, (...) se dejan como a la libertad del docente y a la libertad del alumno (...).En esta facultad tenemos un horario de tutoría, (...) una franja horaria está libre (...), en esa hora todos los profesores estamos obligados a tener el 50% de las tutorías, ¿y entonces eso que ha hecho?, pues incrementar la demanda en tutoría en este centro. (...) Y si nadie lo agradece ¿por qué es? (...)". [E-5: 92-94]*

Discusión

A partir de los datos obtenidos en el procesamiento de la información de la categoría destinada a la utilización de la tutoría universitaria por parte del profesorado perteneciente a ámbitos de conocimiento científico diferentes, llegamos a las siguientes conclusiones:

a) La tutoría en el campo de las Ciencias Económicas y Empresariales

Bajo el paradigma de este ámbito de conocimiento se engloban titulaciones cuyos planes de estudios recogen materias de índole muy técnico-profesionalizado, en gran parte desarrolladas a partir de modelos didácticos transmisivos, y ello parece traducirse en un tipo de demanda de Tutoría más académica y profesional que personal. En todo caso, las demandas de Acción Tutorial se atienden en un primer término el propio aula, o bien a través del correo electrónico u otros medios tecnológicos (plataformas o redes sociales) que convierten al proceso de tutorización en algo menos personalizado que cuando el alumno

asiste al despacho o se trabaja en el aula; solo ante dificultades de carácter más técnico-práctico, es cuando el alumno recurre a las tutorías presenciales en el despacho.

Las tutorías tradicionales en las que el alumnado acudía al despacho del profesor en la última semana de clase para resolver dudas teóricas relacionadas con el examen, deja paso a un modelo en el que hay una distribución de las tutorías y su contenido durante el curso y en el que como decíamos, el espacio se torna más versátil y cambiante. No obstante, siguen existiendo grandes disparidades en cuanto a la forma de afrontar y entender la tutoría universitaria en este campo científico, en gran medida condicionado por la dedicación docente del profesorado (el contrato a tiempo parcial por regla general parece ser que predispone a una menor implicación en el uso de la tutoría) y por la falta de formación en orientación y tutoría en una titulación en la que prima otro tipo de formación más técnica y orientada a otro ámbitos del saber.

b) La tutoría en el campo de las Ciencias Sociales, Humanas y Políticas

A raíz de los datos obtenidos para este otro campo científico, se observa un trato diametralmente opuesto en cuanto a la percepción que se tiene de la tutoría con respecto al campo anterior. En este caso, pese a ser una demanda mayoritariamente transmitida igualmente por el alumnado, también parece imponerse la convocatoria por parte del profesorado para trabajar esta función; una función que a diferencia del ámbito anterior, y quizás por el carácter social que impregna a las titulaciones que se acogen bajo este campo científico, sí que recoge además de la dimensión académica, otras dimensiones como pueden ser la personal, la vocacional y la profesional, y siempre asociada a la vertiente práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que sucedía en el apartado anterior, también se aprecia una cierta evolución en los modelos de acción tutorial en los que se trata de abandonar la directividad excesiva, y en los que se vuelve versátil el espacio destinado a la tutoría (en gran medida parece ser que provocado por las nuevas directrices marcadas por el EEES), aunque el despacho sigue siendo el lugar protagonista con el que se identifica la tutoría.

Finalmente, pese a los grandes esfuerzos que se han hecho para dotar a la tutoría de un peso importante dentro del plano curricular de las titulaciones pertenecientes a este campo científico, se deja entrever que sigue siendo una realidad que la tutoría universitaria aún se mantiene en un tercer plano junto a la docencia y por detrás de investigación y gestión.

Así pues, como recapitulación y a modo comparativo, destacaríamos que en ambos ámbitos de conocimiento se apunta a la tutoría como: una función ligada principalmente a la docencia, aún poco valorada entre el profesorado pese a las posibilidades ofrecidas por el EEES (sobre todo de cara a la potenciación de las tutorías grupales), en la que las nuevas tecnologías van ganando terreno al espacio tradicional destinado a la tutoría, y donde el papel del alumnado parece ir retomando muy poco a poco las riendas de su implicación en este proceso, aunque sigue necesitando grandes dosis de orientación, guía o apoyo.

Referencias

Bolívar, A. (1998). Desarrollo profesional del profesorado en secundaria: Itinerarios y ciclos de vida. En J. Domingo y Colaboradores (Eds.), *Formación y desarrollo de los*

profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma (pp. 482-488). Granada: FORCE y Grupo Editorial Universitario.

Boza, A. y Delgado, M. (2013). *Proyecto Orient@ual: necesidades de orientación profesional en Huelva*. Trabajo presentado en el IV Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. Tenerife, Universidad de La Laguna.

Delgado, M. y Boza, A. (2012). *La tutoría universitaria narrada desde la experiencia*. Trabajo presentado en el I Congreso internacional e interuniversitario. Orientación educativa y profesional. Rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI. Málaga, Universidad de Málaga.

Delgado y M; Boza, A. (2012). *Evaluación de la tutoría en la educación superior. Estudio a través de la percepción de los estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el I Congreso internacional e interuniversitario. Orientación educativa y profesional. Rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI. Málaga Universidad de Málaga.

Echeverría, B. Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de orientación y psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.

Fernández, M. (1995). Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, *306*, 153-203**.**

Marín, V. (2005). La narrativa-biográfica como estrategia para el estudio de la figura del docente universitario. *Campo Abierto, 28,*129-142.

Martínez, M. y Crespo Fernández, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la Convergencia Europea. En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Coords), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 451-466). Alicante: Universidad de Alicante.

Perandones, T. M. y Lledó, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor. Experiencias en el programa de acción tutorial en la Universidad de Alicante. En R. Roig Vila (Dir.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 359-368). Alcoy: Marfil.

Sharkey, J. (2004). Lives stories don´t tell: exploring the untold in autobiographies. *Curriculum Inquiry, 34*(4), 495-512.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL AL ALUMNADO DE BACHILLERATO EN TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

Pedro R. Álvarez Pérez, Universidad de La Laguna
David López Aguilar, Universidad de La Laguna
Roberto Franchy Hernández, Universidad de La Laguna
Ana Isabel González Herrera, Universidad de La Laguna
David Pérez-Jorge, Universidad de La Laguna
Email contacto: palvarez@ull.es

Resumen

El fracaso y abandono de los estudios superiores que se produce especialmente en los primeros años, sigue constituyendo a nivel mundial un grave problema por resolver, por lo que los procesos de orientación vocacional para la transición desde las etapas previas que faciliten la adaptación a la universidad continúa siendo un objetivo prioritario para promover la retención en el alumnado. En relación a esta problemática, se ha llevado a cabo un análisis de necesidades para determinar cómo viven los estudiantes este proceso, qué expectativas tienen hacia la transición, qué información manejan, cómo se plantean la toma de decisiones y qué orientación reciben para afrontar el tránsito. En la comunicación se presentan los primeros datos de un estudio realizado con una muestra de 619 estudiantes de 16 centros de enseñanza secundaria de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (España) que estaban preparando el acceso a la formación universitaria.

Descriptores: *Transición a la educación superior, Orientación al alumnado, Expectativas académicas, Adaptación a la universidad.*

Abstract

The failure and higher dropout occurs especially in the early years, remains a serious global problem to be solved, so that the process of vocational guidance for the transition from the previous stages to facilitate the adjustment to college continues to be a priority to promote student retention. In relation to this problem, it has conducted a needs assessment to determine how students live this process, what expectations have to transition, what information is handled, how to raise the decision-making and what guidance they receive to address traffic. The communication presents the first data from a study with a sample of 619 students from 16 secondary schools in the province of Santa Cruz de Tenerife (Spain) who were preparing the access to university education.

Keywords: *Transition to higher education, Student orientation, Academic expectations, Adaptation to college.*

Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se justifica por la necesidad de corregir una serie de carencias y dificultades comunes, que muchos de los sistemas educativos europeos venían reflejando en los informes publicados (cabe citar, a modo de ejemplo, el informe Bricall en España o el informe Dearing en el Reino Unido, donde se recoge la necesidad de implantar mejoras significativas en el ámbito educativo). El conjunto de medidas colectivas para la mejora de la calidad han sido diversas, buscando con ello una mejor adaptación a los nuevos tiempos, a las nuevas realidades y a los problemas que afectan a la educación y que se deben combatir desde todos los frentes.

Además de la creación de un sistema de valoración transferible del trabajo del alumnado (sistema de crédito ECTS), la revisión y ajuste de los contenidos o la apuesta por un sistema de acreditación por competencias, uno de los objetivos prioritarios que se han marcado los países europeos es la reducción de las tasas de fracaso/abandono escolar, verdadera lacra de los sistemas educativos y uno de los principales enemigos de la calidad educativa, por las repercusiones que tiene tanto para los individuos como para el sistema educativo y para la sociedad en general (Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt, 2006; González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007). Este no es un problema nuevo y en el contexto europeo, trabajos como el de Yorke (1999) reflejan la importancia que el problema del abandono tiene para las instituciones de educación superior, donde en la década de los noventa ya se registraban índices muy altos en países como Alemania (31%), Italia (50%) o Bélgica (27%).

Con el fin de hacer frente a esta situación, se han empezado a potenciar y poner en práctica distintos modelos y programas de orientación y tutoría, para conseguir mejorar los procesos de transición, acceso y adaptación a la educación superior (Santana y Álvarez, 2002; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011). En el contexto de la educación superior, el Real Decreto 1393/2007 (corregido posteriormente por el Decreto 861/2010) que regula las enseñanzas universitarias incorporó el criterio de "*Orientación del Estudiante*". En el Art. 14: Acceso a las enseñanzas oficiales de Grado, punto 2 se señala: "l*as universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes*". Como derivación de esta normativa, en los Sistemas de Garantía de Calidad de los centros universitarios se contemplan distintas acciones de atención y orientación al estudiante. Pero si se pretende que la adaptación del alumnado que llega a la formación universitaria se produzca de manera efectiva, las acciones orientadoras deberían tener un carácter preventivo, de modo que la transición comience a prepararse desde las etapas previas, desarrollando en el alumnado las competencias, las habilidades y los conocimientos necesarios para afrontar este proceso y evitar que se produzcan desajustes. Lo que reflejan los estudios realizados hasta el momento (Rodríguez, Fita y Torrado, 2003; Torrado y col. 2010; Martín y col. 2010) es que en muchos casos los estudiantes no han sido preparados para llevar a cabo la transición, lo que hace que la inserción en los estudios universitarios no siempre se logre y se sigan incrementando los porcentajes de cambio de titulación, prolongación de los estudios o abandono de los mismos.

Para evitar estas situaciones tendrían que acercarse las fronteras que separan el nivel de la enseñanza secundaria de la enseñanza superior, estableciendo puentes de conexión formativa asentados en una buena colaboración que defina claramente el camino que deben recorrer los estudiantes para incorporarse con éxito a los nuevos estudios (muchos estudiantes

el primer contacto que tienen con la universidad es cuando van a realizar la prueba de selectividad). En la medida en que se dé una buena sintonía entre estos dos niveles educativos, se realicen actividades de socialización académica con tiempo suficiente para que los estudiantes de bachillerato tomen conciencia de lo que supone cursar estudios superiores, se les informe de las características y condiciones de la enseñanza universitaria, etc., las posibilidades de adaptación serán mayores (Figuera, Dorio y Forner, 2003).

Método

Los interrogantes básicos que guiaron esta investigación fueron: ¿tienen los estudiantes de secundaria en proceso de transición a la universidad información acerca de las características del nuevo modelo formativo?; ¿qué tipo de orientación reciben en relación a los estudios universitarios?;¿cómo afrontan el proceso de toma de decisiones a la hora de decantarse por una titulación universitaria?; ¿cuáles son sus expectativas de éxito respecto a los estudios universitarios que van a comenzar? De manera más específica, se pretendía:

1. Analizar las expectativas de los estudiantes de etapas preuniversitarias hacia la universidad.
2. Analizar la información adquirida por los estudiantes de etapas preuniversitarias acerca de la universidad.
3. Analizar cómo llevan a cabo los procesos de toma de decisiones académicas los estudiantes de etapas preuniversitarias.

A partir de un procedimiento de muestreo de tipo intencional, se trató de identificar a *estudiantes que, en el momento de la administración de la prueba de recogida de datos, se encontraran realizando estudios de segundo de bachillerato que fueran a transitar a la educación superior*. Finalmente, se contó con la participación de 619 estudiantes de 16 centros de formación secundaria de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, cuyas edades estaban comprendidas entre los 16 y los 22 años ($\bar{x}$=17,54; Moda=17; Sd=0.774). En cuanto a la distribución por género, el 43,0% eran hombres y el 55,0% restante mujeres. En cuanto a la modalidad de estudios de Bachillerato que cursaban los alumnos en el momento de la administración de la prueba, el 62,80% realizaba la especialidad de Ciencias y Tecnología, el 32,80% Humanidades y Ciencias Sociales, y el 4,40% lo hacía en Artes.

Tabla 1.
Características de la muestra participante

Género	Hombres= 45% (n=278)	Mujeres= 55% (n=340)
Edad	$\bar{x}$ =17,54 | M_{oda}= 17 | sd= 0.774	
Modalidad/Especialidad de Bachillerato cursado	Ciencias y Tecnología=62,80% (n=389)	
	Humanidades y Ciencias Sociales=32,80% (n=203)	
	Artes=4,40% (n=27)	

Fuente: Elaboración propia

Para proceder a la recogida de datos, se diseñó un instrumento denominado *Cuestionario de Transición Académica Secundaria-Universidad*. Esta herramienta, de elaboración propia, se construyó atendiendo a los objetivos del estudio y a las características de la muestra a la que iba dirigida. Con la finalidad de garantizar la fiabilidad y validez del instrumento, se realizaron tres pruebas: una prueba piloto, una prueba de expertos y una prueba de forma. Los criterios tenidos en cuenta en estas pruebas apuntaban a la pertinencia,

la claridad de las preguntas, el tipo de cuestiones a utilizar, la adecuación de las respuestas, etc. A partir de estos procesos de revisión, se modificó el instrumento inicial quedando finalmente configurado por 26 ítems que daban respuesta a los objetivos del estudio y que estaban distribuidos en las siguientes dimensiones: *expectativas académicas* (1); *orientación e información preuniversitaria* (2); y *toma de decisiones* (3). En cuanto a la fiabilidad del instrumento, el valor de alfa de Cronbach arrojó una puntuación .898 entre 47 elementos de similares características, lo que indica una alta consistencia interna en el instrumento de recogida de datos utilizado.

Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron analizados empleando los estadísticos propios del programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0)* para el entorno *Microsoft Windows 7*. Concretamente se realizó un análisis descriptivo para las preguntas cerradas del instrumento y un estudio narrativo para las preguntas abiertas, identificando a los sujetos con la codificación *pN* (donde *"p"* hacía referencia a la palabra participante y *"N"* al número de sujeto encuestado).

Resultados

Los procesos de transición y adaptación a los estudios universitarios de los alumnos de etapas de secundaria, exigen una planificación académica a largo plazo, que permita la estructuración de los pasos necesarios en la construcción de una base formativa sólida orientada a preparar y capacitar para el éxito en los estudios superiores. Para ello, los participantes, desde la enseñanza preuniversitaria, planificaban y gestionaban su formación con la finalidad de acceder a los estudios universitarios deseados (97,1%). En este proceso de planificación, los estudiantes entendían que una alta motivación hacia la realización de estudios de educación superior ($\bar{x}$=4,14) junto con la realización de una modalidad de bachillerato correspondiente con los estudios a realizar (88,1%), les permitiría adquirir las habilidades y capacidades académicas exigidas por la universidad (88,6%) y alcanzar la nota de corte necesaria para el acceso a los estudios deseados (69,9%). De este modo, desde la perspectiva del alumnado, el logro de estos objetivos prepararía a cada estudiante para afrontar con mayor éxito el tránsito a la enseñanza universitaria, según expresan, *"porque me siento bien formado"* (p32), *"porque tengo motivación para continuar y completar mi formación"* (p421) o *"porque es lo que siempre he querido"* (p472).

Otro de los aspectos que está vinculado con los procesos de transición y acceso a la enseñanza universitaria tiene que ver con la orientación e información que ha recibido el alumnado durante la etapa de educación secundaria. En este sentido, es necesario articular las medidas educativas necesarias que faciliten al estudiantado el conocimiento necesario para transitar y adaptarse adecuadamente a la enseñanza superior. De este modo, los estudiantes de Bachillerato opinan que han recibido información relacionada con los estudios universitarios ($\bar{x}$=3,39) para elegir adecuadamente la formación superior que desean cursar ($\bar{x}$=3,47). Principalmente, la información obtenida por los estudiantes preuniversitarios antes de acceder a la enseñanza universitaria estaba relacionada con las distintas titulaciones que se imparten en la universidad ($\bar{x}$=3,67), las salidas profesionales de cada uno de los estudios ($\bar{x}$=3,38) y la estructura del plan de estudios de los grados universitarios ($\bar{x}$=3,24).

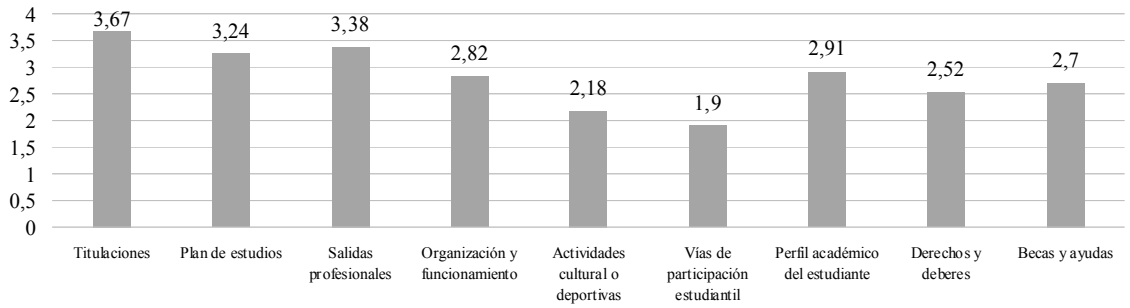
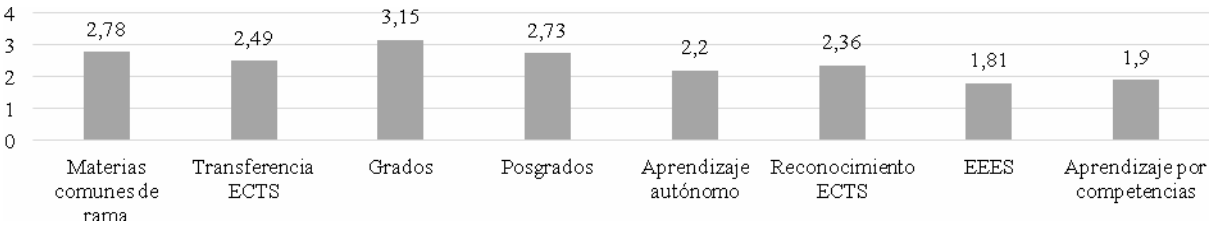


Gráfico 1. Información general acerca de la universidad

Para tener este conocimiento acerca de la enseñanza universitaria, el alumnado encuestado manifestó haber recurrido poco al orientador escolar ($\bar{x}$=2,67), obteniéndolo principalmente por sus propios recursos ($\bar{x}$=3,76), acudiendo a las jornadas informativas que organiza la institución universitaria ($\bar{x}$=3,31) o a través de otros medios como puede ser internet ($\bar{x}$=363). A pesar de este conocimiento generalizado sobre la enseñanza universitaria, los alumnos encuestados muestran falta de información sobre algunos aspectos específicos relacionados con el nuevo modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, los estudiantes desconocen el significado de ciertos aspectos asociados a este proceso de formativo, como son el aprendizaje por competencias ($\bar{x}$=1,90), el reconocimiento ($\bar{x}$=2,36) o la transferencia de créditos ECTS ($\bar{x}$=2,49), o los posgrados ($\bar{x}$=2,73).

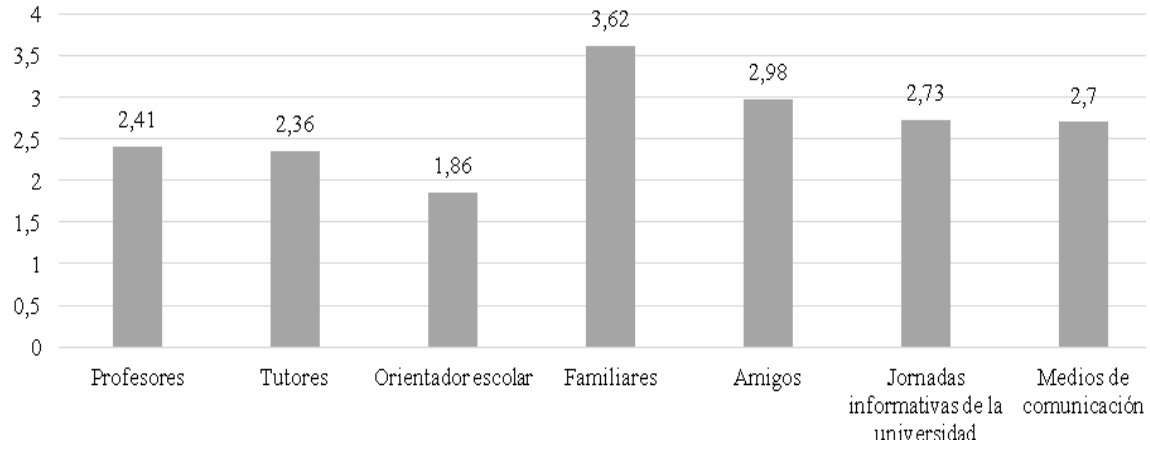


Gráfica 2. Información específica sobre el proceso de aprendizaje universitario

Al analizar los datos vinculados a los procesos de elección y acceso a los estudios universitarios, los resultados indicaron que los participantes contaban con una idea concisa y clara acerca del tipo de formación que querían cursar una vez finalizaran los estudios preuniversitarios. Esta precisión en el proceso de toma de decisiones quedaba reflejada por parte de los encuestados al indicar que *"desde siempre"* (p96) o a lo largo de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (61,6%) habían tenido planificado cursar una titulación de formación superior. Entre los motivos de elección de estudios universitarios, destacaron el gusto por la carrera ($\bar{x}$=4,25), las salidas profesionales ofrecidas por la titulación ($\bar{x}$=3,56) y el tener las capacidades y habilidades para finalizar con éxito los estudios ($\bar{x}$=3,56). Tal y como lo recogían algunos participantes se trataba de realizar una elección formativa adecuada para *"estudiar lo que me gusta"* (p475) o *"sentirme realizado como persona"* (493).

Desde la perspectiva de los encuestados, los familiares ($\bar{x}$=3,62) y los amigos ($\bar{x}$=2,98) se configuraban como agentes facilitadores de apoyo y ayuda en este proceso de toma de decisiones, aunque como indicaban algunos estudiantes, la elección de los estudios

finalmente la realizaban porque *"ha sido una decisión mía"* (p310) o por *"decisión personal"* (p32).



Gráfica 3. Apoyo y ayuda en la elección de estudios

Conclusiones

En general, una de las principales conclusiones que se puede subrayar de los resultados analizados es que, desde la perspectiva de los encuestados, se deben mejorar algunos aspectos de carácter informativo acerca de la universidad, con la intención de mejorar los procesos de transición, acceso y adaptación a la enseñanza universitaria. Así, queda nuevamente patente la escasa vinculación entre las etapas preuniversitarias y la enseñanza superior, requiriendo una colaboración entre ambas instancias, para hacer posible una transición y un acceso al contexto formativo adecuado. En esta línea, habría que implantar medidas educativas de carácter preventivo que, desde etapas educativas previas a la educación superior, ofrezcan información y conocimiento acerca de la universidad, doten al estudiante de capacidades y habilidades para tener éxito académico en la enseñanza superior, y favorezcan experiencias en las que los estudiantes puedan conocer de primera mano la realidad y el sentir del estudiante universitario.

Concretamente, entre las conclusiones del estudio, cabría resaltar que:

- Los estudiantes de enseñanza secundaria planifican y gestionan los procesos de transición y adaptación a la formación superior, adquiriendo las capacidades y habilidades necesarias para superar la nota de corte de la titulación a cursar y lograr así el éxito en la universidad.
- A partir de las respuestas de los encuestados, se identifica que existe una escasa orientación e información sobre el funcionamiento general y específico de la universidad.
- Destaca la poca información obtenida por los participantes a través del orientador escolar o por parte de los profesores del centro de enseñanza secundaria.
- Los motivos de elección de estudios superiores se caracterizan principalmente por el gusto por la carrera, las salidas profesionales que ofrece y por contar con las habilidades y capacidades para tener éxito.

Tomando como referencia estos datos, y con la intención de mejorar los procesos de transición y adaptación a la enseñanza universitaria por parte del estudiantado, se deberían proponer medidas educativas y orientadoras adecuadas para establecer relaciones y reforzar

vínculos entre los servicios de orientación universitaria y los centros de secundaria. Asegurando este objetivo, se podría optimizar la preparación de los estudiantes para la enseñanza superior, así como reducir las tasas de abandono, prolongación y permanencia en los estudios de formación universitaria.

Referencias

Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 22*(1)*,* 15-27.

Álvarez, P, Cabrera, L., González, M. y Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, *27*(1), 7-36.

Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(2), 349-369.

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, *65*(236), 71-85.

Martín, E., González, M., Rodríguez, J., Pérez, C., y Álvarez, P. (2010). *El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2003). El rendimiento académico en la transición secundaria universidad. *Revista de Educación*, *334*, 391-414.

Santana, L. y Álvarez, P. (2002) La orientación académica en la Universidad. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coord.)*, Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 195-213). Málaga: Ediciones Aljibe.

Torrado, M., Rodríguez, M. L., Figuera, P., Freixa, M., Dorio, I. y Triadó, X. (2010). *La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: factores explicativos asociados al contexto institucional*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Yorke, M. (1999). *Leaving early: undergraduate non-completion in higher education.* Londres: Falmer Press.

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL, DE MUJERES Y HOMBRES, EN GALICIA[25]

CAREER GUIDANCE NEEDS OF WOMEN AND MEN, IN GALICIA

María-José Méndez-Lois, Dpto. MIDE-USC
Mª del Mar Sanjuán Roca, Dpto. DOE-USC
Email contacto: mjose.mendez@usc.es

Resumen

La función de apoyo que ejercen las acciones de orientación profesional, que se organizan en las instituciones educativas, en relación a los procesos de toma de decisiones y la construcción del proyecto vital, han de prolongarse y reiterarse en el tiempo para atender nuevas demandas de la población adulta, a través de los servicios de empleo, con el fin de integrar la orientación a lo largo de la vida como una de las claves para mejorar su empleabilidad y calidad de vida. Los objetivos del estudio descriptivo que presentamos son identificar las necesidades de orientación percibidas en la edad adulta y analizar si existen diferencias significativas en relación al género de las personas consultadas. La muestra del estudio, realizado en el año 2012, está conformada por 614 sujetos de los cuales 50,5% son mujeres y 49,2% hombres. Los datos se recabaron a través de un cuestionario diseñado ad hoc por investigadoras del proyecto interuniversitario ORIEM que se ha llevado a cabo en cinco comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-León y Galicia). Los resultados obtenidos apuntan un nivel intermedio de necesidades en las dimensiones: autoexploración; formación; toma de decisiones; búsqueda de empleo; gestión y puesta en práctica del proyecto. Hay diferencias significativas en relación con la variable género y éstas aumentan si combinamos los análisis con otras características personales de los sujetos del estudio.

Descriptores: *Necesidades de orientación, orientación profesional, igualdad de oportunidades, estudio descriptivo.*

Abstract

The support function exerted by vocational guidance, which are organized in educational institutions, in relation to decision-making processes and vital project construction, have extended and repeated in time to meet new demands of adults population, through employment services, in order to integrate the guidance throughout life as one of the keys to improving their employability and quality of life. The objectives of the present descriptive study are to identify the needs of perceived orientation in adulthood and examine whether there are significant differences in relation to gender of respondents. The sample of the study, conducted in 2012, is composed of 614 subjects, of which 50.5% are women and 49.2% men.

[25] Esta propuesta está financiada a través del proyecto del Plan Nacional 2010, del Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado *La orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta: análisis de necesidades, valoración de servicios para el empleo e identificación de buenas prácticas* (Referencia: EDU2010-21873-C03-01).

The data were collected through a questionnaire designed ad hoc by researchers ORIEM interuniversity project that has been carried out in five regions (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-León and Galicia). The findings suggest an intermediate level of needs in dimensions: self-exploration, training, decision-making, job search, management and project implementation. There are significant differences in relation to the gender variable and increase if we combine these analyses with other personal characteristics of the study subjects.

Keywords: *Guidance's needs, vocational guidance, equal opportunities, descriptive study.*

Introducción

El mercado de trabajo en España está, actualmente, sometido a constantes cambios que ponen de manifiesto la conveniencia de atender las necesidades de orientación profesional de la población adulta. Además, en la coyuntura de crisis económica que vivimos, el problema se agudiza al ser más las personas que ven truncados sus proyectos vitales (personales y profesionales) por culpa de variados factores como la falta de recursos económicos, el desempleo, el empleo precario etc.

Las necesidades que surgen de esta situación hacen que las personas sientan a menudo una desorientación personal, un desplazamiento, que genera una demanda de ayuda. Así pues las personas adultas se plantean la necesidad de acceder a servicios de orientación profesional que les permitan conocer las prospectivas de los sectores en los que trabajan y las formaciones más adecuadas a los perfiles demandados.

La orientación profesional en España entendida como el apoyo proactivo a los individuos se está convirtiendo en eje central de las políticas activas de empleo y como punto base de las evaluaciones de necesidades desde las que planificar acciones de formación y evaluar resultados. Esta definición se ha integrado en nuestro contexto pero, a pesar de ello, todavía son pocos los estudios que afrontan la tarea de identificar y delimitar las necesidades de las personas adultas en relación con su desarrollo profesional y vital (García del Dujo y Martín, 2004; Aneas y Donoso, 2008; De la Fuente y González-Castro, 2009; Guerrero, 2005; etc.) y además estas investigaciones se han centrado en colectivos concretos (inmigrantes, estudiantes universitarios, personas con discapacidad, etc.) o en aspectos específicos (inserción laboral, valores laborales, etc.). Carecemos, por tanto, de investigaciones que aborden, de forma sistemática y generalizada, esta cuestión de manera que sea posible derivar consecuencias para la intervención. Y ello reviste gran importancia, pues, desde diversas iniciativas legales, se ha potenciado la proliferación de servicios dirigidos a este grupo, soslayando la importancia de conocer previamente las necesidades sobre las que deben intervenir, así como los mecanismos más adecuados para ello. Por otra parte, el avance teórico experimentado en otros países no siempre ha sido integrado en la práctica profesional, siendo escasos los servicios que adoptan una perspectiva integral enmarcada en el proyecto profesional-vital como contexto en el que desarrollar procesos como la inserción laboral.

Sintetizando las aportaciones de los estudios, en nuestro país, con trabajadores y trabajadoras que están en situación de ocupados/as o desempleados/as se pone de manifiesto que este colectivo presenta tres necesidades muy importantes (García del Dujo y Martín, 2004; Guerrero, 2005; Padilla, 2001; Suárez, 2004; etc.): (a) mantener la empleabilidad,

permanecer en el mercado de trabajo; (b) una formación continua a lo largo de la vida, que le permita mantener dicha empleabilidad; y (c) la necesidad de posicionarse en un lugar mejor dentro del mercado, y a su vez, de articular las diversas necesidades vitales y profesional, es decir, de desarrollar y gestionar su proyecto profesional-vital.

Los objetivos del estudio descriptivo que presentamos son identificar las necesidades de orientación percibidas por una muestra de hombres y mujeres, residentes en la Comunidad Autónoma de Galicia, y analizar si existen diferencias significativas en relación al género de las personas consultadas.

Método

La muestra del estudio, realizado en el año 2012, está conformada por 614 sujetos de los cuales 50,5% son mujeres y 49,2% hombres que, estando o no en situación de desempleo, son usuarios/as de los servicios públicos de orientación. El muestreo se realizó por cuotas, estableciéndose estratos que representan las características diferenciales de la población en cuanto a rasgos sociodemográficos (género, edad, situación laboral, nivel de cualificación y procedencia) respetando unos porcentajes previamente establecidos a la hora de delimitar las cuotas en cada estrato.

Los datos se recabaron a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* por investigadoras del proyecto interuniversitario ORIEM que se ha llevado a cabo en cinco comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-León y Galicia). El instrumento de recogida de información o inventario de necesidades de orientación en el desarrollo profesional se elaboró, por el equipo de investigación, tomando como punto de partida instrumentos ya existentes:

- El Inventario de Preocupaciones en el desarrollo profesional Adulto - IPA (adaptación al castellano del ACCI de Super, Thompson y Lindeman, 1988).

- El Cuestionario de Desarrollo Profesional, Valores de Trabajo y Género (Trabajadores/as) de Sánchez (Coord.), Fernández, Lozano, Malik, Manzano y Oliveros (2004).

- El Salience Inventory (SI) y la Values Scales (VS) (Nevill & Super, 1986a; 1986b).

- El Cuestionario sobre necesidades de orientación de los universitarios (Sánchez, 1999).

- Cuestionario sobre la Madurez Vocacional (Lucas, 1999).

Las necesidades de orientación se presentan, en el cuestionario de recogida de datos, como una serie de afirmaciones a fin de que, las personas consultadas, manifestasen su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. El valor 0 indica que la persona esta en total desacuerdo y el valor 5 indica un total acuerdo. Las necesidades, por otra parte, se han agrupado en los siguientes bloques: necesidades para la autoexploración, necesidades de formación, necesidades para la toma de decisiones y la planificación personal y profesional, necesidades para la búsqueda de empleo y necesidades para la gestión y puesta en práctica del proyecto.

El grado de estabilidad y consistencia del inventario de necesidades es alto, tal como expresa su coeficiente de fiabilidad ($\alpha = 0.945$).

Resultados

Los resultados del análisis descriptivo básico de los ítems incluidos en el inventario nos permiten deducir que las valoraciones emitidas denotan un nivel intermedio/alto en todas las capacidades y competencias contempladas. La media de los elementos se sitúa en 3,707. Podría considerarse, por tanto, que no manifiestan un alto grado de necesidad de recibir orientación personal y profesional. No obstante, conviene destacar que las puntuaciones siempre se mueven en la horquilla de 2,96 y 4,11 lo que vendría a indicar que ninguna de las competencias consideradas se ha desarrollado plenamente.

El análisis por separado de cada una de las cinco subdimensiones estudiadas nos señala que las mayores necesidades de orientación de las personas consultadas se dan en las necesidades de formación, con una media de 3,45 en la subdimensión, mientras las menores necesidades de orientación se centrarían en las de exploración donde la media es de 3,8. Un análisis pormenorizado de cada una de las dimensiones nos revela lo siguiente:

En la dimensión de exploración, conformada por cinco ítems, la competencia menos desarrollada está en relación con la propia exploración y el conocimiento útil sobre uno/a mismo/a y es por tanto la que se debería trabajar más desde la orientación. Como también se puede ver en la tabla 1, las menores necesidades de orientación en esta subdimensión se darían en relación al autoconcepto de las personas consultadas.

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas de las respuestas a las distintas capacidades y competencias que delimitan las necesidades de orientación de las personas consultadas en la subdimensión de exploración

	N	Media	Desv. típica
Necesidades para la autoexploración			
Tengo información útil sobre mi mismo para elaborar mi itinerario	605	3,63	1,067
Tengo claros los puestos trabajo que me interesan	608	3,98	1,081
Tengo clara la dirección de mi futuro profesional	606	3,67	1,153
Se establecer mis objetivos profesionales	605	3,75	1,042
Tengo buen autoconcepto	608	4,00	,992

En la subdimensión de formación, constituida por tres ítems, la competencia menos desarrollada se relaciona con el aprovechamiento de la formación recibida para encontrar o mejorar el empleo del sujeto, aspecto que debería ser más trabajado y mejorado por parte de las acciones de orientación que se planifiquen. A su vez, las menores necesidades de orientación en esta subdimensión, como también se puede observar en la tabla 2, se darían en relación a la consideración de tener suficiente formación para su incorporación al mercado laboral.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas de las respuestas a las distintas capacidades y competencias que delimitan las necesidades de orientación de las personas consultadas en la subdimensión de formación

	N	Media	Desv. típica
Necesidades de formación			
Tengo suficiente formación para incorporación al mercado laboral	606	3,50	1,167
Se aprovechar mi formación para encontrar o mejorar mi empleo	605	3,41	1,199
Se obtener Información sobre alternativas de formación	605	3,46	1,165

En la subdimensión de toma de decisiones y planificación personal y profesional, compuesta por seis ítems, se puede observar que la competencia menos desarrollada, y que debería ser más trabajada en los programas de orientación para el empleo, está en relación con saber anticiparse a las dificultades como paso previo a la toma de decisiones. Como se puede apreciar en la tabla 3, los aspectos que necesitarían de una menor orientación, en esta subdimensión, se relacionan con la evaluación constante de las decisiones sobre la carrera por parte del propio individuo.

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas de las respuestas a las distintas capacidades y competencias que delimitan las necesidades de orientación de las personas consultadas en la subdimensión de toma de decisiones y la planificación personal y profesional

	N	Media	Desv. típica
Necesidades para la toma de decisiones y la planificación personal y profesional			
Conozco mis puntos fuertes/débiles para elaborar itinerario de formación e inserción	605	3,71	1,029
Se anticiparme a las dificultades antes de tomar decisiones	607	3,58	1,087
Soy competente para tomar decisiones	603	3,78	1,012
Utilizo mi experiencia previa para tomar decisiones	606	3,70	1,142
Mi itinerario de inserción es coherente con mis metas	605	3,70	1,125
Evalúo de manera constante las decisiones sobre mi carrera	603	3,92	1,019

En la subdimensión de búsqueda de empleo, conformada por tres ítems, se ve claramente que la competencia menos desarrollada y necesitada de ayuda para prosperar por parte de los profesionales de la orientación profesional, está en relación con el usufructo de una red de contactos que faciliten al sujeto el acceso al empleo (ver tabla 4). Por su parte, las menores necesidades de orientación en esta subdimensión se darían en relación al conocimiento de las técnicas de búsqueda de empleo, aspecto en el cual la orientación no debería incidir mucho.

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas de las respuestas a las distintas capacidades y competencias que delimitan las necesidades de orientación de las personas consultadas en la subdimensión de búsqueda de empleo

	N	Media	Desv. típica
Necesidades para la búsqueda de empleo			
Conozco las técnicas de búsqueda de empleo	604	4,11	1,002
Busco empleo de forma regular y sistemática	604	3,93	1,153
Tengo una red de contactos que facilitan el acceso al empleo	601	2,96	1,439

Por último, en la subdimensión de gestión y puesta en práctica del proyecto, compuesta por siete ítems, la competencia que necesitaría mayor número de acciones de orientación, tal como se recoge en la tabla 5, sería la relacionada con la consecución de los objetivos profesionales propuestos, ya que es la menos desarrollada. A su vez, la capacidad para encontrar el modo de conciliar vida familiar y profesional no requiere de gran ayuda ni trabajo por parte de la orientación, al igual que el aprovechamiento de nuevas oportunidades, al estar estas capacidades y competencias adecuadamente desarrolladas.

Tabla 5

Medias y desviaciones típicas de las respuestas a las distintas capacidades y competencias que delimitan las necesidades de orientación de las personas consultadas en la subdimensión de gestión y puesta en práctica del proyecto

	N	Media	Desv. típica
Necesidades para la gestión y puesta en práctica del proyecto			
Se afrontar la incertidumbre propia del mercado laboral	606	3,70	1,064
Soy capaz de conseguir mis objetivos profesionales	605	3,31	1,073
Se sacar el máximo partido de mis puntos fuertes en mi vida profesional	604	3,69	1,016
Afronto de forma adecuada mis fracasos y mis éxitos	605	3,70	1,079
Soy capaz de detectar mis nuevas necesidades para mejorar mi vida profesional	598	3,69	1,039
Soy capaz de encontrar el modo de conciliar satisfactoriamente mi vida familiar y profesional	606	3,77	1,193
Cuando surgen oportunidades interesantes, suelo darme cuenta y aprovecharlas	607	3,75	1,070

Las respuestas obtenidas representan por igual las opiniones de mujeres y hombres. En relación al análisis diferencial por género, realizado a través de la t de Student, se han obtenido diferencias significativas en algunas de las afirmaciones referidas a distintas subdimensiones de las estudiadas, en concreto en algunas afirmaciones referidas a la autoexploración, la toma de decisiones y la planificación personal y profesional, la búsqueda de empleo y la gestión y puesta en práctica del proyecto.

En la primera subdimensión referida a las necesidades de orientación para la autoexploración profesional encontramos diferencias significativas en los siguientes casos:

- La primera afirmación en la que se aprecian diferencias significativas hace referencia a *Tener información útil sobre uno/a mismo/a para elaborar el itinerario formativo y de inserción*. En este caso las mujeres ($\bar{x}$ = 3,76) tendrían menos necesidades de orientación, en esta cuestión, que los hombres ($\bar{x}$ = 3,5).

$$t\ (588{,}741) = 3{,}009,\ p = 0'003$$

- En relación a *Tener claros los puestos de trabajo de interés* también se dan diferencias significativas en función del género, siendo las mujeres ($\bar{x}$ = 4,11) las que nuevamente presentarían menos necesidades de orientación que los varones ($\bar{x}$ =3,86)

$$t\ (580{,}855) = 2{,}837,\ p = 0'005$$

- Las mujeres ($\bar{x}$ = 3,77) consultadas necesitarían menos acciones de orientación, sobre *Tener clara la dirección del futuro profesional,* que los varones consultados ($\bar{x}$ =3,57).

$$t\ (603) = 2{,}187,\ p = 0'029$$

En la tercera subdimensión referida a las necesidades de orientación para la toma de decisiones y la planificación personal y profesional encontramos diferencias significativas en el siguiente caso:

- En relación a *Ser competente para tomar decisiones* son los hombres ($\bar{x}$= 3,59) los que presentan más necesidades de orientación para mejorar su competencia para tomar decisiones frente a las mujeres de la muestra consultada ($\bar{x}$ = 3,82).

$$t\ (603) = 2{,}515,\ p = 0'012$$

En la cuarta subdimensión referida a las necesidades de orientación para la búsqueda de empleo encontramos diferencias significativas en el siguiente caso:

- Las mujeres presentan menos necesidades de orientación ($\bar{x}$= 4,23) que los hombres consultados ($\bar{x}$=4) en relación al *Conocimiento de técnicas de búsqueda de empleo*

$$t\ (601) = 2{,}933,\ p = 0'003$$

Por último, y en relación a la quinta subdimensión estudiada que se refiere a las necesidades de gestión y puesta en práctica del proyecto también encontramos, en la muestra estudiada, una diferencia significativa en el análisis diferencial por género:

- Los hombres consultados ($\bar{x}$= 3,67) presentan más necesidades de orientación que las mujeres ($\bar{x}$= 3,84) para *Darse cuenta y aprovechar las oportunidades laborales* cuando estas surgen.

$$t\ (598{,}761) = 2{,}012,\ p = 0'045$$

Discusión

Debemos tener en cuenta que, los programas de orientación para el empleo llevan a cabo actuaciones para paliar las necesidades de orientación que presentan los sujetos que reclaman sus servicios bien por estar en situación de desempleo o bien por querer mejorar su situación laboral o profesional.

Las necesidades de orientación se pueden agrupar en distintas subdimensiones a la hora de planificar las acciones que las usuarias/os de los servicios demandan. En el estudio realizado dichas necesidades de orientación se agrupan en cinco subdimensiones: exploración y conocimiento de uno mismo/a, formación para la consecución de un empleo o para la mejora del empleo actual, toma de decisiones y planificación de los itinerarios de inserción laboral y/o profesional, búsqueda activa y autónoma de oportunidades de empleo a través de los distintos recursos disponibles y aprovechando las oportunidades que se presenten y, por último, puesta en práctica del proyecto personal y profesional elaborado.

Como otros estudios anteriores ya señalaban (Padilla, 2001; Guerrero, 2005) las mayores necesidades de orientación de las personas desempleadas, o en mejora de empleo, están relacionadas con la mejora de las redes de contactos que faciliten el acceso al empleo, con ser capaz de conseguir los objetivos profesionales que se han marcado en el proyecto profesional, con tener mayor formación específica para encontrar o mejorar en el empleo y con obtener más y mejor información sobre las alternativas de formación que ofrece el entorno.

Por último, también debemos hacer hincapié, como también había destacado con anterioridad Sánchez (2004), en que existen diferencias significativas en las necesidades de

orientación que presentan hombres y mujeres por lo que los servicios de orientación para el empleo deberán tener en consideración este dato a la hora de individualizar los programas y acciones que llevan a cabo y a la hora de planificar las evaluaciones de necesidades previas al diseño, con la usuaria o usuario del servicio, de un itinerario personalizado de inserción.

Referencias

Aneas, A. y Donoso, T. (2008). Estudio sobre los procesos de integración laboral de los inmigrantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *19*, 51-60.

De la Fuente, R. y González-Castro, J.L. (2009). Empleo, formación e inserción de colectivos en riesgo de exclusión. Un reto social y económico para la empresa receptora. *Bordón*, *61*, 33-45.

García del Dujo, A. y Martín, V. (2004). Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45 años): un estudio empírico. *Revista de Educación*, *233*, 297-318.

Guerrero, C. (2005). Orientación de trabajadores y trabajadoras ocupados: el caso de la Región de Murcia. Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/guerrero.pdf. Fecha de consulta: 29/01/2010.

Lucas, S. (1999). *Programa de orientación para el desarrollo de la madurez vocacional en Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

Nevill, D. D., y Super, D. E. (1986a). *The salience inventory: theory, application, and research: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Nevill, D. D., y Super, D. E. (1986b). *The values scale: theory, application, and research: manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Padilla, M. (2004). Procedimientos para la evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas adultas. En E. L. Lucio-Villegas Ramos (Coord.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 137-170). Valencia: Nau Llibres.

Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Sánchez, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.

Super, D.E., Thompson, A.S. y Lindeman, R.H. (1988). *Adult career concerns inventory*. Palo Alto: Consulting Psych. Press.

COLABORACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: VALORACIÓN Y GRADO DE SATISFACCIÓN DE TUTORES/AS, ORIENTADORES/AS Y DIRECTORES/AS

Neves Arza Arza, Universidade da Coruña
Montserrat Castro Rodríguez, Universidade da Coruña
Mª Mar Rodríguez Romero, Universidade da Coruña
Email contacto: neves@udc.es

Resumen

Esta comunicación se basa en una investigación sobre el seguimiento y evaluación durante 3 cursos consecutivos de las estructuras y modelos institucionales de orientación implantados en 9 CCAA. Se trata de identificar los fundamentos de los servicios de orientación así como los resultados alcanzados relativos a la eficiencia y la equidad. Este trabajo analiza los datos referidos a la etapa de educación secundaria relativos a la atención a la diversidad mediante un cuestionario aplicado a una muestra de profesorado tutor, orientadores/as y directores/as en Galicia. Esta muestra procede de 32 institutos de educación secundaria de las cuatro provincias gallegas. En cada centro se encuestó al orientador/a y al director/a y a una muestra de profesores tutores, hasta un total de 171 personas encuestadas. El cuestionario, adaptado a cada grupo informantes y a las peculiaridades del sistema de orientación gallego, preguntaba sobre las expectativas previstas y las necesidades alcanzadas.

Descriptores: *Atención a la diversidad, servicios de orientación, educación secundaria obligatoria, calidad de la educación, equidad de la educación.*

Abstract

This paper is based on research about the evaluation of school counseling services and those institutional models implemented in nine of Spain's Autonomous Communities. The outcome is to identify the bases of the services made available and the results in terms of quality and equity in education obtained by those services. Specifically this document analyzes the data related to secondary education in the area of special needs attention collected by a survey of 171 educators from 32 secondary schools in Galicia. The questionnaire, adapted for each informant group, analyzes the opinions of a sample of teachers, principals, and guidance counselors, about their satisfaction with special needs support services in Galicia.

Keywords: *Attention to diversity, counseling services, compulsory secondary education, quality of education, equity in education.*

Introducción

En Galicia, el sistema de orientación que opera en la educación secundaria obligatoria es multinivel: tutoría, departamento de orientación y Equipo de Orientación Específico. En los tres niveles la atención a la diversidad es una de sus áreas de actuación. Al profesorado tutor se le atribuyen funciones de detección de dificultades de aprendizaje, de coordinación y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, de comunicación y colaboración con la familia y de intermediación en la solicitud de colaboración y apoyo de los especialistas del departamento de orientación. La normativa atribuye al departamento de orientación un papel relevante en el proceso de atención a la diversidad. Ocupándose de la evaluación psicopedagógica, la elaboración y seguimiento de propuestas de intervención, el asesoramiento a la comunidad educativa sobre las medidas y recursos para la atención a la diversidad y la elaboración y puesta en práctica de medidas para la prevención de dificultades de aprendizaje.

La incorporación al departamento de orientación de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AyL) refuerza el papel de éste en la atención a las necesidades educativas específicas. Estos profesionales pueden realizar su trabajo en la educación secundaria (RD 1594/2011). El especialista en PT colabora en el proceso de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo cuando se relacionan con las dificultades de aprendizaje y de adaptación, con retrasos en el aprendizaje, con necesidades específicas derivadas de algún tipo de diversidad funcional y con rasgos disociales. Por su parte, el profesorado de AL asume la atención a las dificultades que afectan al ámbito comunicativo, dificultades o retrasos en el lenguaje en sus distintas dimensiones (articulación, producción, organización, etc). A nivel funcional, los servicios de orientación externos, denominados Equipos de Orientación Específicos, asumen cometidos de diseño y promoción de programas preventivos y de asesoramiento a los departamentos de orientación en los ámbitos de atención a la diversidad en los que están especializados: sobredotación intelectual, discapacidades sensoriales, discapacidad motora, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos de la conducta.

Los resultados que se presentan en esta comunicación proceden de la investigación "Seguimiento de la evolución de los distintos modelos institucionales de orientación en las Comunidades Autónomas españolas, análisis de sus fundamentos y evolución de su eficiencia en el apoyo a la calidad y a la equidad" realizada en nueve Comunidades Autónomas (Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco)".

En la comunicación se analizan datos parciales relativos a uno de los objetivos de la investigación: la valoración de los resultados del modelo institucional de orientación gallego por parte de los orientadores y orientadoras, del profesorado tutor y de la dirección de los centros. Concretamente, se aborda la satisfacción con el funcionamiento de los servicios de orientación en el ámbito de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Método

Selección y características de la muestra

La población está constituida por los orientadores, directores de centro y profesorado tutor de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia. La unidad primaria de muestreo fue el

centro educativo. El muestreo fue aleatorio proporcional al tamaño de la población, los Institutos de Educación Secundaria de Galicia. No se llevó a cabo muestreo en segunda etapa ya que las figuras del orientador y el director son únicas por centro. La muestra de profesorado tutor no fue seleccionada empleando procedimientos estrictamente aleatorios, aunque se procuró la máxima representatividad posible; se seleccionaron cuatro tutores de la ESO (dos de 2º y dos de 4º). En los centros en los que se ofertaban Programas de Diversificación Curricular (PDC) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), se sumaba a la muestra un tutor de cada uno de estos programas.

El tamaño de la muestra de centros, calculado considerando un error del 5%, p = q = 0,50 y nivel de confianza del 95%, era de 33 centros. Finalmente, participo uno menos. Su distribución por provincia es equivalente a la observada en la población: el mayor número y porcentaje de centros corresponde A Coruña (40,6%) y Pontevedra (31,3%) y los menores recaen en Lugo (15,6%) y Ourense (12,5%). La muestra total de informantes fue de 31 directores, 32 orientadores y 107 tutores. En la tabla 1 se presenta su distribución por provincia. Los PCPI se ofertan en el 58% de los centros de la muestra (18 centros). Los PDC están presentes en 26 centros, el 83% de la muestra.

Tabla 1
Distribución de la muestra por provincia

Provincia	**Orientadores/as**		**Directores/as**		**Tutores/as**	
	%	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**
A Coruña	40,6	13	38,7	12	39,3	42
Lugo	15,6	5	16,1	5	15,9	17
Ourense	12,5	4	12,9	4	11,2	12
Pontevedra	31,3	10	32,3	10	33,6	36
Total	100,0	32	100,0	31	100	107

Para la recogida de datos se construyeron tres cuestionarios adaptados a los tres perfiles de informantes. Se diseñaron con una parte común para los tres tipos de informantes y otra específica para cada uno de ellos. Esta diferenciación es necesaria para garantizar la comparabilidad y la especificidad de las valoraciones de cada una de las tres audiencias. Los cuestionarios se aplicaron entre los meses de diciembre del 2010 y enero del 2011.

Resultados

Valoración de la colaboración en la atención a la diversidad de los servicios externos del orientador y de los profesores especialistas del departamento de orientación

La atención a la diversidad es una actividad compartida entre diversos agentes, a los que la normativa reconoce funciones y competencias diferenciadas, en un marco de trabajo colaborativo. En la tabla 2 se presentan las respuestas de los tres grupos de informantes a la pregunta que pedía qué valorasen la colaboración de los orientadores, de los especialistas de apoyo del departamento de orientación y de los servicios de orientación externos (EOEs) en la atención a la diversidad. De su lectura extraemos la siguiente información:

- Los servicios de orientación externos son los que menos contribuyen a la atención a la diversidad. Esta es uno valoración común a los tres tipos de informantes.
- Los orientadores, en primer lugar, seguidos de los especialistas de apoyo del departamento de orientación, son los que más colaboran en la atención a la

diversidad. En esta valoración también coinciden el profesorado tutor, la dirección y los propios orientadores.

- En relación con las diferencias de valoración mostradas entre los informantes, el profesorado tutor es el que valora más positivamente la contribución de los servicios externos, los EOEs. A su vez, los/as orientadores/as son los que evalúan más positivamente la contribución de los orientadores y orientadoras.

Tabla 2

Colaboración de servicios y especialistas de apoyo en la atención a la diversidad

Colaboración atención diversidad	Nada/Casi nada N	%	Poco/ Algo N	%	Bastante /Mucho N	%	μ	S	Me	N
Valoración orientadores/as										
Orientador/a	-		3	9,4	29	91,6	5,28	,634	5	32
Especialistas de apoyo del DO	2	6,3	6	18,7	24	75	4,88	1,070	5	32
EOEs	14	45,2	12	38,6	5	16,2	2,81	1,493	3	31
Valoración profesorado tutor										
Orientador/a	4	3,8	17	16,4	83	79,8	4,99	,990	5	104
Especialistas de apoyo del DO	6	6,2	26	26,8	65	67	4,77	1,159	5	97
EOEs	14	20,6	24	35,3	30	44,1	3,99	1,569	4	68
Valoración directores/as										
Orientador/a	1	3,2	6	19,4	24	77,4	5,06	1,063	5	31
Especialistas de apoyo del DO	2	6,4	8	25,8	21	67,8	4,74	1.125	5	31
EOEs	12	40	12	40	6	19,3	3,03	1,542	3	30

Obstáculos en el desarrollo de las funciones de los EOEs en la atención a la diversidad

Los Equipos de Orientación Específicos son servicios externos que se configuran como servicios especializados de ámbito provincial. Su actuación se extiende a todos los niveles de la enseñanza no universitaria, incluidos los centros de educación especial y de educación de adultos. En relación con su carácter especializado, entre los profesionales que integra, figuran, además de un trabajador o educador social y de un profesor de AyL, especialistas en orientación profesional, sobredotación intelectual, discapacidades sensoriales, motóricas, de trastornos del desarrollo y de trastornos de conducta.

Atendiendo a la información contenida en la tabla 3, en la que se presenta la valoración de los obstáculos que pueden limitar la colaboración de los servicios externos en la atención a la diversidad, destacamos las siguientes observaciones:

- Para los tres grupos de informantes, los principales problemas se relacionan con la falta de tiempo debido al número de centros que tienen que atender y al escaso número de especialistas con los que cuentan. Los orientadores son los que valoran en mayor medida estas dos dificultades. El profesorado tutor es el que le concede menos importancia a la dotación de especialistas de los equipos externos.
- Los directores son los que le conceden más importancia a la escasa colaboración entre los EOEs y los DO.
- La falta de formación de los especialistas es el factor que menos limitaría la actuación de los EOEs en el ámbito de la atención a la diversidad

Tabla 3
Obstáculos que limitan la contribución de los EOEs a la atención a la diversidad

Obstáculos en el apoyo de los EOEs	Directores/as.				Orientadores/as				Profesorado tutor			
	μ	$\mathcal{S}$	Me	N	μ	$\mathcal{S}$	Me	N	μ	$\mathcal{S}$	Me	N
Insuficiente tiempo por tener que atender a muchos centros	3,90	1,709	4	30	4,68	1,739	5	31	3,93	1,936	4	70
Falta de formación especializada de sus miembros	2,73	1,437	2,50	30	2,96	1,401	3	28	3,02	1,731	3	64
Escasa colaboración entre los EOE y los DO	3,57	1,736	4	30	3,10	1,496	3	29	3,25	1,842	3	71
Escaso número de especialistas	4,33	1,668	5	30	4,47	1,756	5	30	3,54	4	1,799	68

Valoración de los servicios de orientación en relación con la ayuda prestada y con la cobertura de necesidades en el ámbito de la atención a la diversidad

En este punto se muestran las respuestas a dos preguntas que pretendían indagar en la valoración de los servicios de orientación en el ámbito de la atención a la diversidad. Se pedía que valorasen en qué medida el modelo mixto de organización de los servicios (internos y externos) estaba siendo de ayuda (tabla 4) y en qué medida daba cobertura a las necesidades derivadas de la atención a la diversidad.

En lo que respecta a la valoración de si la actual configuración de los servicios de orientación es de ayuda en la atención a la diversidad (tabla 4), todos los informantes destaca la valoración positiva sobre la negativa. En los tres grupos de informantes la media se sitúa entre el cuarto y el quinto punto más alto de la escala. Los directores y el profesorado tutor manifiestan una ligera mayor satisfacción que los orientadores.

Tabla 4
Valoración de la ayuda que prestan los servicios de orientación en la atención a la diversidad

Ayuda prestada por los servicios de orientación	Ninguna/ Casi ninguna		Poca /Alguna		Bast/Mucha		N	μ	$\mathcal{S}$	Me
	N	%	N	%	N	%				
Orientadores/as	1	3,1	18	56,3	13	40,6	32	4,34	1,035	4
Tutores/as	1	1	44	42,8	58	56,3	103	4,59	,933	4
Directores/as	1	3,2	12	39,6	18	58,1	31	4,52	1,061	4

En lo que respecta a la suficiencia del modelo para atender a la diversidad, se observan diferencias entre los tres tipos de informantes. Los directores y el profesorado tutor son los que hacen una valoración más positiva. Los orientadores hacen una valoración más negativa. Casi las 2/3 partes considera que el modelo es insuficiente, frente al 60% de los directores y el 55,3% que la consideran suficiente para dar cobertura a las necesidades derivadas de la atención a la diversidad.

Tabla 5
Valoración de la configuración de los servicios de orientación en relación con la suficiencia para atender a la diversidad

Valoración de la suficiencia	Insuficiente		Suficiente		N	μ	$\mathcal{S}$	Me
	N	%	N	%				
Orientadores/as	19	61,3	12	38,7	31	3,42	,923	3,00
Tutores/as	48	45,7	57	54,3	105	3.82	1,125	4,00
Directores/as	12	40	18	60	30	3,93	1,081	4,00

Medidas para mejorar el funcionamiento de los servicios de orientación en el campo de la atención a la diversidad

A las personas que habían valorado el sistema de orientación interno y externo como insuficiente para atender a la diversidad del alumnado, se le pedía que valorasen un conjunto de medidas para que el centro dispusiese del apoyo especializado en esa área. Se propusieron varias medidas: incrementar la dotación de personal en los departamentos de orientación (un orientador más e incrementar el número de especialistas que forman parte del DO), la creación de más servicios externos y mejorar la coordinación entre los servicios y especialistas existentes. Estas propuestas surgieron en los grupos de discusión en los que intervinieron, tutores, orientadores de los departamentos de orientación y de los servicios externos, inspectoras de orientación y asesores de orientación de los centros de formación de profesorado y que se realizaron en una fase previa de la investigación. La mayoría de estas medidas también fueron apuntadas en estudios realizados con anterioridad (Sobrado y Santos, 2004; Zabalza, 2005; Arza y Rodríguez Romero, 2013).

Tabla 6
Medidas necesarias para mejorar el funcionamiento de los servicios de orientación en el campo de la atención a la diversidad

Medidas necesarias	Directores/as.				Orientadores/as				Tutores/as			
	μ	$\mathcal{S}$	Me	N	μ	$\mathcal{S}$	Me	N	μ	$\mathcal{S}$	Me	N
Incorporar un orientador más en el centro	3,42	1,929	3	12	4,37	1,422	5	19	4,49	1,701	5	45
Incorporar más especialistas al DO	4,58	1,676	5	12	5	1,202	5	19	4,75	1,341	5	46
Crear más EOEs/dotar de más profesionales los existentes.	4,75	1,712	5,50	12	4,42	1,667	5	19	4,71	1,349	5	42
Mejorar coordinación entre profesionales y servicios existentes.	5,45	,688	6	12	4,94	1,211	5	19	5,04	1,228	5,50	46

Atendiendo a los datos de la tabla 6 cabe extraer las siguientes observaciones:

- Todas las medidas propuestas se valoran como necesarias para la mejora del funcionamiento de los servicios de orientación en la atención a la diversidad. La media se sitúa en la casi totalidad de los casos entre los dos valores más altos de la escala.
- La medida más necesaria para los tres informantes es la mejora de la coordinación entre los profesionales y los servicios existentes. En todos los casos se registran los valores más altos en la media, próxima a la categoría más alta de la escala.
- En lo que respecta a las diferencias entre las tres figuras, destaca que la dirección de los centros es la que considera menos importante la incorporación de un orientador más al departamento de orientación.

Discusión

De los resultados descritos en los apartados anteriores cabe extraer las conclusiones que se exponen a continuación:

- Los orientadores y los especialistas de apoyo del departamento de orientación son los que más colaboran en la atención a la diversidad. Los EOEs son los que prestarían una menor colaboración.

- Las principales dificultades de los EOEs para el desarrollo de sus cometidos en el ámbito de la atención a la diversidad se refieren a la falta de tiempo y al escaso número de especialistas. Dificultades que son inherentes a su actual configuración. Hay que recordar que su ámbito de actuación es provincial y abarca a toda la enseñanza no universitaria. En lo que respecta a los EOEs, investigaciones anteriores (Sobrado y Santos, 2004; Zabalza, 2005, Arza y Rodríguez Romero, 2013) evidenciaban la necesidad de mejorar su dotación de personal. Actualmente, los cuatro EOEs existentes no disponen del mismo número de especialistas. Los de A Coruña y Pontevedra cuentan con siete orientadores (dos en la especialidad de trastornos de conducta y uno para cada una de las cinco especialidades restantes). Los EOES de las provincias de Lugo y Ourense no disponen de todas las especialidades. En Lugo faltan dos especialistas (en discapacidades motoras y en trastornos generalizados del desarrollo). En Ourense no están dotadas las especialidades de trastornos generalizados del desarrollo y de orientación vocacional y profesional[26]
- El modelo mixto de servicios internos y externos (departamento de orientación y EOEs) recibe una valoración globalmente positiva, tanto en la dimensión de la ayuda que presta, como en la vertiente de la cobertura de necesidades en el área de la atención a la diversidad. Los directores y el profesorado tutor son los que valoran más positivamente las dos dimensiones del modelo consideradas. Las valoraciones menos positivas corresponden a los orientadores. Si comparamos estas valoraciones con las que realizan el profesorado, orientadores y directores de los centros de educación primaria (Arza, Rodríguez Romero, 2012) se observa una valoración más positiva del modelo en Primaria que en Secundaria. Es posible que está valoración más positiva sea el resultado de la creación de departamentos de orientación en centros educativos que cuentan entre 6 y 11 unidades y la implantación de los departamentos compartidos. Con esta medida se corrigió una de las disfunciones que presentaba el sistema de orientación en las etapas iniciales de escolarización.
- Para que se mejore el apoyo especializado que recibe el centro en el área de atención a la diversidad se valoran como necesarias varias medidas: incrementar el número de especialistas en los departamentos de orientación y en los servicios externos y mejorar la coordinación entre los profesionales y los servicios de orientación existentes. Esta última es considerada la medida más importante.

Referencias

Arza Arza, N. y Rodríguez Romero, M. (2013). El caso de Galicia. En Vélaz de Medrano, C. (Dir.), *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis Comunidades Autónomas (1990-2010). Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco.* Madrid: UNED. Col. Temática Ciencias Sociais. ISBN: 978-84-695-7238-2

Arza, N., Rodríguez Castro, M. y Rodríguez Romero, M. (2012). *La colaboración de los servicios de orientación en la atención a la diversidad en la Educación Infantil y Primaria en Galicia: valoración de una muestra de tutores, orientadores y directores*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional. Málaga 18-20 de octubre de 2012 (en prensa).

[26] Los datos sobre la composición de los EOEs proceden de la información proporcionada en octubre de 2012 mediante comunicación personal por los propios servicios.

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria (BOE del 9 de noviembre de 2011, nº 270).

Sobrado, L. y Santos, M.A. (2004). *Orientación escolar y acción titorial en Galicia. Informes sobre o estado e situación do sistema educativo en Galicia.* Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Zabalza, M.A. (2005). *A Educación Especial en Galicia: análise da situación actual e propostas de futuro*. Santiago de Compostela: Unidixital.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DE ASESOR EN ORIENTACIÓN USANDO HISTORIAS DE VIDA

María Cristina Pérez Crego, Universidad de A Coruña
Email contacto: cristina.pcrego@udc.es

Resumen

La comunicación que se presenta forma parte de una investigación sobre el análisis de la construcción biográfica de la labor de Orientación y del rol de Asesor/a a través de historias de vida de dos profesionales de la misma, en la etapa de la Educación Primaria y concretamente en la Comunidad de Galicia. Se exponen los resultados relativos a uno de los objetivos del estudio "visualizar las experiencias de las orientadoras rememorando aspectos importantes de su labor como orientadoras y de sus funciones de asesoramiento". La investigación pretende ser el vehículo por el que se oiga la voz de las protagonistas en la construcción de su rol de orientadoras y asesoras a través de historias de vida. El estudio muestra como el tema de la labor de asesoramiento es percibido por las entrevistadas como que docentes y profesionales de la orientación se necesitan mutuamente. Basada en una práctica fundamentalmente colaborativa.

Descriptores: *Asesoramiento, orientación, atención a la diversidad, historias de vida.*

Abstract

The communication presented belongs to an investigation about the analysis of biographical construction of the work of school consultation and the role of Advisor through life stories of two professionals of the same, at the stage of primary education and specifically in the Community of Galicia. Is based the results relating to some of the objectives of the study "Display guiding experiences of remembering important aspects of his work as a guiding and counselling functions." The research aims to be the vehicle by which voice to the protagonists in the construction of its guiding and advisory role. The study shows who the topic of the work of school consultation is perceived by the interviewed ones like that teachers and professionals of the orientation need mutually. Based on a fundamentally colaborative practice.

Keywords: *School orientation, counselling, attention to diversity, life stories.*

Introducción

La LOGSE (1990) supuso un progreso considerable en el desarrollo de la Orientación. En el estado español los pasos que se venían dando en pro de un servicio de orientación para el conjunto del sistema educativo alcanzan una verdadera dimensión con la LOGSE, la cual se refiere con claridad a la función de la orientación reconociendo el derecho de todo el alumnado a recibir una orientación educativa y profesional. Entre otros avances la aplicación

de ésta ley supuso el fortalecimiento de la tutoría y la extensión de los servicios internos de orientación. De igual manera con la promulgación de esta ley se requiere una regulación de los servicios de orientación que adecuase su estructura y funcionamiento a los principios establecidos por dicha ley y a las exigencias que planteaba el nuevo sistema educativo.

En Galicia esto se produce a través del Decreto 120/1998, del 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 27 de abril y en la Orden del 24 julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 31 de julio), de la Consejería de Educación y ordenación Universitaria). La cuál opta por la creación de los Departamentos de Orientación en los centros de Infantil y Primaria. Por lo que con esta normativa se comienza a tener orientadoras/es en los centros de primaria con unas funciones determinadas.

Las funciones que los jefes o jefas de los departamentos de orientación de los colegios de educación infantil y primaria deben desarrollar vienen establecidas en el Art. 11º.1. de la Orden del 24 de julio de 1998. Entre los cometidos que el jefe de departamento debe cumplir, se muestra claramente como la labor principal es la coordinación del trabajo que hay que realizar en el centro educativo en lo referente a la atención a la diversidad. Es el encargado/a junto con el profesorado de apoyo de resolver las posibles necesidades educativas que presente el alumnado. Concibiéndose la orientación como una guía en el trabajo a realizar. Siendo sus destinatarios principales el alumnado, el profesorado y las familias. Dentro de las funciones del orientador en educación primaria nos encontramos con la de asesoramiento al profesorado, en donde el profesional de la orientación tiene que desarrollar su rol de asesor.

En orientación el rol de asesor está relacionado con el modelo de consulta. El rol de asesor se otorga a *"un profesional con conocimientos y experiencia en orientación capaz de dar respuestas a situaciones educativas complejas en forma de sugerencias, orientaciones, procedimientos o materiales dirigidos a otros profesores, bien ante las demandas de los mismos, bien a partir de la evaluación de necesidades realizadas por el propio orientador o la institución"* (Boza, Toscazo y Salas, 2007, p.113).

El proceso de construcción del rol de asesor/a se produce mediante la fusión del rol y la negociación del rol (Rodríguez Romero (1996; 2001). El primer proceso está relacionado con la convergencia entre su papel como orientador y su papel como asesor: *"los orientadores que estuvieran más acostumbrados a tener en cuenta al profesorado, serían más proclives a desarrollar una relación más igualitaria con éste y, por tanto, más cercana a la exigida en la construcción del rol de agente de apoyo. Si por el contrario, el orientador ignorase la mediación del enseñante, difícilmente podría pasar a tener las relaciones simétricas que exige la tarea de asesoramiento, con lo que el proceso de fusión de los roles precisamente se resentiría el rol de asesor"* (Rodríguez Romero, 1996, p.42).

En lo referente a la negociación del rol, los roles se aprenden en situaciones de interacción. Estas requieren cierta reciprocidad en las perspectivas de los participantes. De manera que un asesor o agente de apoyo, que se relaciona con otros grupos variados de profesores y diferentes instituciones, se ve irremediablemente involucrado en procesos de negociación del papel. Se debe tener en cuenta que la negociación no es un proceso sencillo.

Investigar estos procesos mediante historias de vida de orientadoras permite considerar la diversidad de posibilidades fruto de la trayectoria biográfica de cada una de ellas y descubrir las afinidades y las divergencias en este proceso de construcción profesional.

Método

Diseño

Para este estudio sobre la construcción del rol de asesoramiento dentro de la práctica de la Orientación en la etapa de educación primaria, se ha seleccionado la metodología cualitativa. El propósito de nuestra investigación es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo (Goetz, y Lecompte, 1988 p.31), no se pretende comprobar si algo se produce o no se produce, sino conocer cómo se articula el tema en cuestión.

Dentro del campo de la investigación cualitativa se ha optado por una metodología biográfica-narrativa y dentro de ella se ha utilizado las historias de vida, para reconstruir la evolución de sus experiencias interrelacionando los hitos más significativos.

"La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural" (Aceves, 1994, 2001, citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2006, p. 4).

En el caso de las orientadoras el hecho de hacer historias de vida permite ver no sólo la evolución de su trabajo en orientación, sino la evolución de las personas, viendo momentos claves en la vida de una persona y como estos pueden marcar la forma de trabajar y de actuar con los demás. Por lo que construyendo la historia de vida de las dos orientadoras en la Educación Primaria se muestra una evolución de sus experiencias para poder así buscar similitudes, puntos de encuentro significativos que marcan la labor de orientadora y asesora.

Como la finalidad es registrar los momentos claves de cada orientadora, en su trayectoria de vida y profesional con respecto al mismo tema, la construcción del rol de asesoras en la labor de orientación, se han realizado historias de vida corales, como hace García, Calvo y Susinos (2008) en su libro "Las mujeres cambian la educación". Existen varias modalidades de historias de vida: las de relato único y las de relatos múltiples. Entre las segundas se puede distinguir las de relatos cruzados y las de relatos paralelos (Pujadas, 2000, p.141), siendo los relatos paralelos los elegidos para este estudio. Estas son narrativas que se recogen sobre un mismo grupo, en este caso dos profesionales que se dedican a la orientación educativa en la etapa de Educación Primaria, sirviendo estos para ayudar a comprender una situación. Su ventaja es que permite establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las biografías, como método de validación de nuestra hipótesis de investigación (Pujadas, 1992).

El diseño que se ha planteado para la investigación es abierto ya que éste obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso de investigación (Flick, 2004). Se consideró conveniente usar este diseño en el estudio porque se va configurando a medida que se está en el campo. El desarrollo de la investigación se ha guiado por la selección

gradual (Flick, 2004), ya que este es un proceso de adaptación constante a los datos y de ir tomando decisiones metodológicas a lo largo del estudio.

Participantes

Las participantes del estudio son dos orientadoras de Educación Primaria que llevan a cabo su labor en la Comunidad Autónoma de Galicia. En este estudio para la selección de los informantes ha sido utilizada la selección por criterios según Patton (1990, pp. 169-181) que recoge Flick (2004), aplicando inicialmente el criterio de conveniencia. Una vez que se estableció el primer contacto con las informantes, se les explicaron los propósitos del trabajo. Mediante un acuerdo verbal (Stake, 1998, p.59) se les comentaron las condiciones en las que la investigación se iba a realizar. Ya que tal y como consideran Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.162) de ese primer momento y del grado de empatía conseguido va a depender, largamente, la propia calidad y profundidad del relato obtenido.

Técnica de recogida de datos

En el proceso de investigación el procedimiento o técnica fundamental utilizada para la recogida de datos ha sido la entrevista biográfica. Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la entrevista biográfica consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía, en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta coproducción. La recogida de la información se ha realizado mediante un ciclo sucesivo de entrevistas biográficas en construcción recurrente, en distintos tiempos (tres entrevistas y una última reunión). Entendiendo ésta como una sola entrevista en profundidad, en cada tiempo se ha centrado en un foco específico de interés, a la vez que se iba reconstruyendo el anterior. Tal y como señala Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.168) se ha ido profundizado en el mismo tema: la historia profesional de sus vidas.

Análisis de datos

El análisis de datos en este trabajo se ha realizado mediante la técnica de interpretación directa de Stake (1998): "*los investigadores consiguen las significaciones mediante las interpretación directa de los ejemplos individuales, y posteriormente por la suma de los ejemplos hasta poder extraer características comunes a un grupo*" (Stake, 1998; p.69). Esta técnica es una estrategia de análisis fundamentalmente descriptiva, estando muy cercana a los datos brutos, trabaja con interpretación de primer nivel o de carácter descriptivo.

Se ha trabajado de forma inductiva a partir de las transcripciones, destacando los temas que plantean las participantes, buscando en ellas temas prefigurados y añadiendo cualquier nota que sea necesaria para contextualizar el significado (Simons, 2011, p. 190).

Como primer paso de cada pregunta se ha extraído una síntesis temática de su contenido y unos Memos donde se resume y se hace una primera interpretación del contenido de cada cuestión. Sirviendo este procedimiento para elaborar una comprensión más profunda del texto. Posteriormente una vez analizada y sintetizada la información, el siguiente paso en el procedimiento fue un análisis de codificación temática (Flick, 2004, p.201). De la codificación temática han surgido los temas. Posteriormente una vez recogidos y analizados los datos a través de la codificación, la redacción de memorandos (Memos), los resúmenes, y

la organización de los datos por temas (Simons, 2011). El siguiente paso, siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.203), consistió en un doble análisis; uno vertical/historias de vida y otro horizontal/análisis comparativo. Se ha pretendido encontrar, entre las narrativas acumuladas, relaciones de vinculación, proximidad y /o causalidad entre las partes del relato.

Criterios de credibilidad

Se aplicaron; la triangulación mediante la búsqueda del consenso entre el investigador y las informantes, la fiabilidad y la credibilidad y la validez interna del método biográfico.

En primer lugar, para llevar a cabo la triangulación del método se ha seguido lo planteado en Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.137) y se ha aplicado mediante búsqueda del consenso entre investigador e informantes. Esta es una triangulación basada en el dialogo de los propios narradores y el investigador, negociando y consensuando entre ellos los resultados a nivel individual y grupal. Por ello se devolvieron todas las interpretaciones, para ver si se ajustan a lo que quisieron decir y en el tono y forma que lo hicieron.

Con respecto a la fiabilidad del procedimiento (Flick, 2004) en la investigación cualitativa, aumentará en la medida en que todos los pasos que se lleven a cabo estén convenientemente documentados, quedando claro cuáles son las declaraciones de las investigadas y cuáles las de la investigadora. Dentro del método biográfico éste tiene una credibilidad y validez interna propia. Para enfocar la validez se aplicaron dos procedimientos (Flick, 2004). Primero la validación de la información por parte de los sujetos investigados, devolviéndoseles la trascripción literal de la entrevista así como el informe biográfico que se realizó a partir de ellas, generando así la posibilidad de revisión, de corregir, eliminar o matizar el contenido del informe final (García, Calvo y Susinos, 2008, p.23). Por otro lado las interpretaciones del análisis tienen un enfoque más descriptivo.

En la investigación biográfico-narrativa, los *criterios de validez y confiabilidad* viene dados por la *propia credibilidad y coherencia interna de las historias*; partiendo de que el principal criterio de verdad, siendo la propia implicación de los participantes, su honestidad personal, y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Resultados

Se presentan los resultados de la investigación en relación al objetivo "visualizar las experiencias de las orientadoras rememorando aspectos importantes de su labor como orientadoras y de sus funciones de asesoramiento". Se expone un breve análisis de los testimonios utilizados por las dos informantes, centrándonos en los resultados obtenidos en lo referente a la labor de asesoramiento al profesorado. Para la redacción de los resultados se ha tenido en cuenta la fusión del rol en la que desarrollaron su labor y la negociación del rol vinculada a la influencia que las profesionales tenían sobre los asesorados y su colegialidad.

Según los testimonios de ambas orientadoras la manera más adecuada de trabajar con el profesorado es partiendo del respeto por los docentes y por el trabajo realizado por los mismos. Ambas muestran una clara concepción de que el trabajo en equipo es necesario para un desarrollo integral del alumnado, un trabajo en donde todos los integrantes de la comunidad educativa tienen su función e importancia en el proceso. Por lo que para trabajar con ellos se debe partir de la prudencia y el respeto.

Además consideran que el trabajo del orientador con el profesorado se debe llevar a cabo con mucha coordinación. Ambas orientadoras afirman que el trabajo sin coordinación con el profesorado para atender a la diversidad del centro no funciona. Pero también opinan que cuando el profesorado acude al responsable de orientación del centro es más por necesidad que por voluntad, o por deseo de colaboración. Siendo clave la necesidad de ganarse la confianza del profesorado para que tenga al orientador como un profesional de referencia en el centro.

La clave del proceso para las entrevistadas es un esfuerzo común de toda la comunidad educativa para intercambiar puntos de vista e información, desde el rol que ocupa cada uno, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero para poder trabajar óptimamente en colaboración el orientador/a y el profesorado va a depender principalmente de la voluntad del profesorado, ya que es necesario que el docente quiera ser asesorado para obtener la mejora del alumnado.

Además siguiendo el relato de las entrevistadas, consideran que el orientador tiene que demostrar que su trabajo ofrece resultados óptimos. Todo ello por lo tanto marcado por las condiciones de negociación del rol de asesoras.

Por lo tanto para el desarrollo de la relación orientador/profesorado en el centro es crucial poder conseguir una relación de colegialidad entre compañeros de trabajo, por medio de la influencia; para poder lograr que el asesor adquiera credibilidad en la labor. Ya que siguiendo las afirmaciones de las entrevistadas consideran que la orientación tiene que ser un contacto personal entre dos o más profesionales, pero en donde debe surgir un sentimiento de cercanía, de empatía, hacer entender al profesorado que el orientador está ahí permanentemente. Es necesario llegar a comunicar el modelo de cada orientador sobre atención a la diversidad, consensuar objetivos, metodologías, compartir recursos, y también saber qué es lo que el profesorado espera del orientador/a. Para ello hay que valorar y aceptar lo que el profesorado trasmite. En consecuencia el trabajo en equipo ha estado muy presente en la práctica de las orientadoras. Además no solo apoyan la versión sino que a lo largo de su discurso relatan diversas experiencias donde efectivamente demuestran que han desarrollado con esta concepción su trayectoria profesional. Muestran su implicación como profesionales en iniciativas de mejora de la educación e incluso del desarrollo de capacidades de trabajo en equipo.

Ambas tienen una opinión similar a la hora de entender qué es lo necesario para conseguir éxito con el trabajo. Los proyectos llevados a cabo por un equipo de trabajo suponen la implicación de los miembros del profesorado, suponen el desarrollo de un trabajo en equipo con la meta de la mejora de la atención a los niños, y su educación. Todo ello desarrollado en un contexto en donde la orientadora debe construir el rol de asesora para poder llevar a cabo con satisfacción su labor. Las profesionales consideran que la manera de ganarse el respeto y la confianza de los profesores para el desarrollo de la labor es teniendo paciencia y mostrando resultados. Y por supuesto demostrando ética a la hora de hacer el trabajo con los compañeros, siendo esta última una característica importante del asesoramiento.

Por último una parte fundamental a la hora de definir el rol de asesoras en orientación es el aprendizaje que se adquiere del trabajo colaborativo. Consideran que la visión enriquecedora que aporta el profesorado, su visión de cambio, los matices, las formas de

enfocar los trabajos, es un aprendizaje muy positivo para el propio crecimiento profesional del responsable de Orientación del centro.

Por lo que el tema de la labor de asesoramiento es percibido por las entrevistadas como que docentes y profesionales de la orientación se necesitan mutuamente y en condiciones de igualdad para articular una teoría común que responda a las demandas del mundo actual y que permita una adecuación a lo que el alumnado necesita.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio "*visibilizar las experiencias de las orientadoras rememorando aspectos importantes de su labor como orientadoras y de sus funciones como de asesoramiento"*, los testimonios recogidos en las sucesivas entrevistas ponen de manifiesto cómo las orientadoras han adquirido sus concepciones profesionales a través de experiencias vinculadas a los hechos de su vida profesional relacionados con el trato con el profesorado de igual a igual.

Con respecto a la construcción del rol de asesoras los hallazgos ponen de manifiesto que éste se configura principalmente en torno a una concepción de la orientación como una práctica fundamentalmente colaborativa, en la que la coordinación entre el profesional de la orientación y el profesorado es clave. De igual forma el trabajo basado en el respeto al profesorado permite ayudarles en la tarea de proporcionar currículos apropiados y flexibles adaptados a las características del alumnado con necesidades (atención a la diversidad). También manifiestan que el profesorado busca el asesoramiento estimulado por la diversidad del alumnado que le obliga a cuestionar los métodos de enseñanza tradicionales y le lleva a buscar nuevas y más eficaces estrategias de actuación y, por tanto, a solicitar y valorar el apoyo recibido por las orientadoras. En lo referente al desarrollo de sus funciones como asesoras hay que remarcar su preocupación por el trabajo en el marco de una orientación más preventiva con el profesorado. Y aunque sus funciones siempre han estado marcadas por la normativa, han realizado funciones de asesoramiento y apoyo al profesorado por iniciativa personal con mucha anterioridad a que la normativa marcara la función de asesoramiento al profesorado como tal. Debido esto a una preocupación de las orientadoras entrevistadas por la orientación no solo terapéutica sino preventiva.

Para concluir, debemos resaltar que las informantes en la labor de asesoramiento al profesorado tuvieron por un lado que prevenir posibles dificultades de aprendizaje y ofrecer ayuda al profesorado para que guiase al alumnado, siendo las responsables de la atención a la diversidad del centro. Y por otro lado tuvieron que construir su rol de asesoras con el profesorado superando las dificultades y obstáculos que en su trabajo surgían, ganándose con esfuerzo el reconocimiento de su trabajo por parte de los docentes.

Referencias

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla

Boza Carreño, A., Toscano Cruz, M. y Salas Tenorio, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI Revista de Educación, 9*, 111-131.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Garcia Lastra, M., Calvo Salvador, A. y Susinos Rada, T. (Eds). (2008). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Nancea

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Pujadas Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

Pujadas Muñoz, J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Revista de antropología social, *9*, 127-158.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez Romero, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona, Málaga: Aljibe

Rodríguez Romero, M.M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En Domingo Segovia, J. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Octaedro

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata

PROYECTO ORIENT@CUAL: ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA PROVINCIA DE HUELVA

Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva
Juan Manuel Méndez Garrido, Universidad de Huelva
Ángel Boza Carreño, Universidad de Huelva
María de la O Toscano Cruz, Universidad de Huelva
Manuel Delgado García, Universidad de Huelva
Email contacto: mones@uhu.es

Resumen

El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto I+D más amplio financiado por el MEC-2010 y que pretende diseñar y evaluar una plataforma virtual para la elaboración de proyectos profesionales. En esta aportación se recogen los resultados del análisis de necesidades de información y orientación profesional del alumnado de Formación Profesional de Huelva. Para ello se realizaron grupos de discusión con profesores tutores, profesores de formación y orientación laboral (FOL), tutores de prácticas, profesores técnicos, maestros de de programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y orientadores de cuatro centros de la provincia de Huelva. Los resultados indican una alta desmotivación del alumnado, una escasa capacidad de toma de decisiones, un desconocimiento de los itinerarios formativos a seguir, la necesidad de refuerzo y apoyo en estrategias de búsqueda de empleo, así como la ausencia de un proyecto profesional personal.

Descriptores: *Investigación educativa, información profesional, orientación profesional, formación profesional.*

Abstract

The project presented by us is part of a R&D project financed by The Ministry of Education in 2010. This work pretends to design and evaluate a virtual classroom developing of several professional projects. In this work, we show the different results of the Analysis of the career information and vocational guidance needs of the vocational training students from the province of Huelva. For that reason, debate forums with professors, students, school counselors from four different High Schools and tutor teachers have been created. The study of the results denotes a high lack of motivation in pupils, a slender capacity taking a stance, lack of awareness in educational itineraries, the necessity of reinforcement and support strategies looking for a job and the absence of a personal and professional plan.

Keywords: *Educational research, career information, vocational guidance, vocational education.*

Introducción

El aprendizaje a lo largo de la vida es desde hace unos años un claro objetivo ante el que dar una respuesta por parte del sistema educativo en general y por parte de la Formación Profesional en particular, sobre todo por parte de aquellas sociedades en las que la información y el conocimiento cada vez fluye con más intensidad y en las que son necesarias diversas pautas de actuación con las que orientar la trayectoria vital, profesional y académicas de los ciudadanos. En este sentido, la orientación profesional es una disciplina del conocimiento que cada vez más está adquiriendo un estatus importante en el seno de los procesos de cualificación y formación profesional, y así se señalan a lo largo de la historia en algunas de las iniciativas llevadas a cabo por distintos organismos/entidades (Cumbre de Lisboa (2000) desde donde se proyecta todo este planteamiento, iniciativas de la OCDE (2001), que subrayan la importancia de que las personas aprendan a gestionar, de forma autónoma, consciente y motivada su proceso de formación permanente, o el Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente (CE, 2004), en el que se pide a los estados miembros que revisen los actuales servicios nacionales y que los refuercen en todos los campos).

En España, la importancia de la orientación profesional para integrarse en todo el proceso que implica la atención a la formación integral de la persona, aparece ligada en primer término a la *Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional* en su artículo 14, en el que se hace referencia explícita a la información y la orientación profesional, para posteriormente concretarse mucho más su implicación en la enseñanza a través de otros Reales Decretos: el *RD 1558/2005 por el que se regula la creación de Centros Integrados de Formación Profesional* y en el que la orientación profesional es una de sus funciones, o el *RD 229/2008 por el que se regulan los Centros de Referencia nacional en el ámbito de la Formación Profesional*, para finalmente destacar la *Ley Orgánica de Educación* (2006), en la que se permeabilizan los niveles (Formación General-Formación Profesional y viceversa, Formación Profesional- Universidad, o Formación Profesional-Mercado de trabajo y viceversa), y la *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible* por la que se adiciona un nuevo artículo 15 bis a la *Ley Orgánica 5/2002: los servicios de información y orientación profesional*.

A raíz de toda esta propuesta es evidente que la orientación profesional ha cobrado especial relevancia dentro del marco nacional en su relación con la Formación Profesional sostenida por el Sistema Educativo, aunque siguen siendo insuficientes los programas y materiales didácticos de orientación existentes para aprender a construir proyectos profesionales y vitales por parte del alumnado de Formación Profesional. Fruto de ello, es por lo que surge el Proyecto ORIENT@CUAL: elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación. Un proyecto I+D liderado por la Universidad de Sevilla y financiado por el Ministerio de Educación en la convocatoria de Ayudas a proyectos de investigación del año 2010, y cuya finalidad es "ofrecer un programa de orientación profesional dirigido al alumnado de Formación Profesional del Sistema Educativo para que pueda elaborar su proyecto profesional y vital. Asimismo, ofertar y una aplicación virtual de apoyo al profesorado de Formación Profesional y orientadores/as del Sistema Educativo para el desempeño de la función de orientar al alumnado. Ambas herramientas se basarán en enfoque de orientación comprensiva y sistémica para el desarrollo de la carrera profesional". (Orient@cual, 2010).

Objetivos

La investigación que presentamos forma parte del Proyecto Orient@cual, y concretamente, damos respuesta a los dos objetivos iniciales de la primera fase del proyecto:

- Identificar las necesidades de información y orientación profesional del alumnado de Formación Profesional del Sistema Educativo en sus distintos niveles: Nivel 1 (Programas de Cualificación Profesional Inicial -PCPI), Nivel 2 (Ciclos Formativos de Grado Medio-CFGM) y Nivel 3 (Ciclos Formativos de Grado Superior-CFGS).

- Analizar la situación actual de la información y la orientación profesional dirigida a este alumnado: cuáles son las actuaciones que se llevan a cabo en los centros que imparten estas enseñanzas, cuáles son las competencias que deben desarrollar los profesionales encargados de la orientación.

Método

El presente estudio parte del empleo de una metodología de carácter cualitativo, del tipo estudio de caso de evaluación de necesidades. La muestra seleccionada hace referencia a 4 centros educativos de la provincia de Huelva elegidos en base a un sistema de sistema de muestreo aleatorio estratificado por conglomerados, tomando como referencia el nivel de formación profesional impartida: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM); Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), las familias profesionales y la provincia, sobre un total de 80 centros andaluces que componen la población objeto de estudio del proyecto marco. A partir de esta muestra, la información ha sido recopilada a partir de la realización de dos grupos de Discusión (GD1, GD2) distribuidos así: - Grupo Discusión 1 (CF GM Y GS): 4 orientadores, 4 profesores-tutores, 6 profesores FOL, 3 profesores-tutores de prácticas.

- Grupo Discusión 2 (PCPI): 2 orientadores, 4 maestros PCPI, 1 profesor FOL, 5 profesores-técnicos.

Análisis de datos

El análisis de la información procedente de los grupos de discusión se ha llevado a cabo a través de un proceso de reducción de los mismos (categorización recogida en la tabla 1), descripción del contenido de cada una de las categorías, ilustrándolo con citas textuales, triangulando los diferentes temas, y la extracción y verificación de conclusiones.

Tabla 1
Categorización de la información

Necesidades de orientación profesional del alumnado de FP	Situación de la orientación profesional en la FP
1. Preparación para conocer aspectos sobre sí mismo/a (intereses, cualidades, valores profesionales, historia personal, familiar y académica…) 2.Conocimiento de los procesos de toma de decisiones 3.Grado de autoestima personal 4.Conocimiento de itinerarios formativos 5.Conocimiento de las salidas profesionales 6.Conocimiento de formas de acceso al empleo y autoempleo 7.Dominio de estrategias de búsqueda de empleo 8. Capacitación para elaborar su proyecto profesional y vital	1. Actuaciones que se llevan a cabo 2.Principales colectivos destinatarios 3. Contenidos de la orientación profesional llevada a cabo 4. Agentes implicados en la orientación del alumnado. Coordinación 5.Condicionantes que facilitan/dificultan la acción orientadora 6.Satisfacción con los recursos humanos, didácticos y materiales disponibles 7.Necesidades de formación para el desarrollo de la orientación y tutoría del alumnado

Fuente: elaboración propia

Algunos de los resultados obtenidos en cada una las dos grandes macrocategorías de análisis son:

• *Necesidades de orientación profesional del alumnado de FP*

- Categoría 3.Grado de autoestima personal autoempleo (GD2): MAESTRO 2: Por lo general poseen la autoestima muy baja, les cuesta participar en clase, leer en alto, salir a la pizarra…

- Categoría: 4.Conocimiento de itinerarios formativos (GD1): TUTOR 3: En el caso de grupos de alumnos/as de Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior el conocimiento acerca de los itinerarios formativos es mucho mayor que en comparación con los grados medios. Un gran número de alumnos/as que cursan estudios de grado superior lo hacen con objeto de posteriormente incorporarse a estudios universitarios relacionados con la familia profesional, hecho que demuestra cierto conocimiento ante los itinerarios formativos, aunque si bien es cierto, no tienen conocimiento de toda la información de manera precisa y exacta.

- Categoría 6.Conocimiento de formas de acceso al empleo y autoempleo (GD2): TECNICO 3: Muchos ven el ciclo formativo como un modo de acceder al mundo laboral en cuanto, gracias a las prácticas, los ponen en contacto con las empresas.

- Categoría: 8. Capacitación para elaborar su proyecto profesional y vital (GD1): FOL 4: Como consecuencia de sus características personales y por el momento vital que viven, generalmente no proyectan, no se marcan objetivos-metas claras, alcanzables ni estructuran el proceso con los medios necesarios para alcanzarlos. Por supuesto que creo que tienen capacidad, pero no están entrenados para situarse ante la vida en esta clave.

• *Situación de la orientación profesional en la FP*

- Categoría 1. Actuaciones que se llevan a cabo (GD1): FOL 2: Desde el módulo de FOL se planifican prácticas sobre orientación sociolaboral, encuadradas en el bloque de conocimientos correspondientes a este ámbito. Desde el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora, adscrito al Departamento de FOL, se planifican actuaciones sobre fomento de iniciativas emprendedoras y desarrollo de proyectos empresariales.

- Categoría 3. Contenidos de la orientación profesional llevada a cabo (GD1): ORI 1: Información sobre el Sistema Educativo: informando del mismo e incidiendo en las posibilidades al finalizar el ciclo Salidas profesionales al finalizar etapa, Pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio y/o superior dependiendo de que la información se traslade al alumnado de PCPI ó Ciclos de grado medio, acceso a la universidad, conocer las estrategias de búsqueda de empleo, Estrategias de autoempleo – fomento del espíritu emprendedor.

- Categoría 4. Agentes implicados en la orientación del alumnado. Coordinación (GD2): ORI 2: Tutores, Coordinador de FCT, orientadora, profesorado de FOL, jefatura de estudios. No hay un único coordinador/a, se plantean actividades que refleja el coordinador de FP en un documento anual.

- Categoría 7. Necesidades de formación para el desarrollo de la orientación y tutoría del alumnado (GD2): MAESTRO 3: Coordinación de la actualización de información acerca de las reformas laborales y políticas de empleo. Charlas/debates de experiencias de inserción laboral: los mismos trabajadores transmiten al grupo de alumnos/as los aspectos positivos, negativos. Se trataría de motivar hacia el autoempleo

Conclusiones

Las principales conclusiones obtenidas para esta primera fase del proyecto han sido las siguientes:

a) Necesidades de orientación profesional del alumnado de FP

1. Preparación para conocer aspectos sobre sí mismo/a (intereses, cualidades, valores profesionales, historia personal, familiar y académica…)

El alumnado actual de FP presenta altos niveles de desmotivación en general, son fruto de una sociedad permisiva y sin necesidades, donde todos sus deseos son satisfechos de manera más o menos inmediata. Son jóvenes muy hábiles, en todos los sentidos, pero con sus capacidades bastante atrofiadas. Manifiestan interés principalmente por el bienestar propio, diversión y éxito sin demasiado esfuerzo y en determinadas ocasiones sin importar demasiado los medios que se utilicen para alcanzarlo. El mundo del trabajo lo conciben como el ámbito del que obtener beneficios económicos para poder vivir cada vez mejor, generalmente están lejos de planteárselo como espacio de crecimiento y de desarrollo profesional, de manera que en muchas ocasiones no se identifican con el perfil profesional, pero les satisface el hecho de que puedan ganar dinero. En bastantes ocasiones proceden de familias desestructuradas o con dificultades sociales y económicas más o menos graves. No son demasiado conscientes de su propia historia personal, bastante inmaduros, poco autónomos y asumen pocas responsabilidades en el seno familiar, de esto deriva la falta de conciencia con respecto a sus obligaciones personales, familiares y sociales. Personalmente, con falta de habilidades sociales, bajo nivel de tolerancia a la frustración y muchas dificultades para resolver conflictos, a los que normalmente se enfrentan de manera violenta. Creo que es importante destacar en este sentido la presión que soportan en cuanto a la contraeducación constante que nos rodea. Académicamente, por lo general, presentan un nivel bastante bajo. Algunos han adquirido los conocimientos propuestos, pero no han sido capaces de aprender otras cuestiones de fondo relacionadas con procedimientos o actitudes…, de generalizar los aprendizajes a otros ámbitos de su vida.

2. Conocimiento de los procesos de toma de decisiones

En general, se aprecia una escasa capacidad en la toma de decisiones, centrada en la búsqueda de información pero sin desarrollar competencias para afrontar con garantías suficientes el proceso personal de toma de decisiones. Los alumnos son poco reflexivos, toman decisiones rápidas sin tener en cuenta las consecuencias. En varias ocasiones he observado que son valientes y arriesgados, en otras no son capaces de tomar decisiones por ellos mismos. No suelen valorar los aspectos realmente importantes y se centran más bien en el bienestar inmediato.

3. Grado de autoestima personal

El grado de autoestima varía según hablemos de PCPI, CFGM ó CFGS, conforme los alumnos son mayores su grado de autoestima aumenta, pues aumenta la seguridad en sí mismo y tienen más claros sus objetivos y metas, que las ven más cercanas. Normalmente el alumno de grado superior ha pasado por un proceso de búsqueda de empleo y/o autoempleo y conoce en mayor profundidad las necesidades de formación necesarias y el proceso a seguir para conseguirlas. Les frena el sentimiento de vergüenza y la opinión que los demás puedan tener de ellas.

4. Conocimiento de itinerarios formativos

En general, se podría decir que no conocen demasiado los posibles itinerarios formativos a seguir. Aunque existe suficiente información, solo muestran interés cuando tienen alguna necesidad formativa, retienen de manera selectiva y no prestan atención a lo que no les atañe de manera cercana. A esto se añade que los cambios constantes en esta materia no facilitan que se sientan seguros en este terreno. Además, como se refería anteriormente, prestan más atención al presente "al aquí y ahora" y esto hace que no se planteen itinerarios a medio-largo plazo, con lo cual no conocen lo que no les interesa.

5. Conocimiento de las salidas profesionales

En este apartado, hay dos posturas. Aquellos profesionales que creen los alumnos se encuentran informados de las posibles salidas profesionales al finalizar el ciclo y, por otro lado, los que piensan que el alumnado manifiesta cierta confusión entre las posibilidades laborales que ofrece en sí mismo el ciclo formativo cursado respecto a los intereses y preferencias personales propias, de forma que su conocimiento de las salidas profesionales específicas del ciclo formativo cursado resulta en ocasiones desvirtuado.

6. Conocimiento de formas de acceso al empleo y autoempleo

Se les proporciona información pero cuando tienen que aplicar los conocimientos adquiridos no saben por dónde tirar.

7. Dominio de estrategias de búsqueda de empleo

Los alumnos necesitarían refuerzo y apoyo en estrategias de búsqueda de empleo.

8. Capacitación para elaborar su proyecto profesional y vital

Como consecuencia de sus características personales y por el momento vital que viven, generalmente no proyectan, no se marcan objetivos-metas claras, alcanzables ni estructuran el proceso con los medios necesarios para alcanzarlos. Por supuesto que creo que tienen capacidad, pero no están entrenados para situarse ante la vida en esta clave.

b) Situación de la orientación profesional en la formación profesional

1. Actuaciones que se llevan a cabo

- Reuniones, charlas, exposiciones, visitas dirigidas a los alumnos, padres y profesores.

- Servicio Andaluz de Empleo, dentro del programa de colaboración IES – SAE.

- Profesores de Formación y Orientación Laboral (FOL).

- Universidad.

- El departamento de orientación desarrolla actuaciones de orientación académica y profesional dirigidas al alumnado de los distintos ciclos de formación profesional del centro.

- Andalucía Orienta.

2. Principales colectivos destinatarios

- PCPI, Ciclos Formativos de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior, Bachillerato, Secundaria, profesorado, padres y empresas.

- Jóvenes entre 15-21 años de edad (salvo excepciones) que se encuentran matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (módulos obligatorios o módulos voluntarios) o en el Programa de Tránsito a la Vida Adulta y Laboral (NEE).

3. Contenidos de la orientación profesional llevada a cabo

- Información sobre el Sistema Educativo: informando del mismo e incidiendo en las posibilidades al finalizar el ciclo y salidas profesionales al finalizar etapa.

- Pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio y/o superior dependiendo de que la información se traslade al alumnado de PCPI ó Ciclos de grado medio.

- Conocimiento de estrategias de búsqueda de empleo y de autoempleo.

- Modelo de aprendizaje para la toma de decisiones.

- Optatividad e itinerarios formativos.

- Características y contenidos de las distintas enseñanzas y sus posibles salidas profesionales.

-Pruebas de acceso a Ciclos y a la Universidad.

- Elaboración de Currículo Vitae, entrevista de trabajo, contratos de trabajo, nóminas...

4. Agentes implicados en la orientación del alumnado

- Orientadores.

- Profesorado que imparte FOL.

- Agentes del SAE, UPTA, FOE, etc.

- Orientadores de la universidad, del SACU.

- Agentes internos: Equipo docente educativo, tutor, Equipo de Orientación (Psicóloga, Trabajadora Social, especialista en Pedagogía Terapéutica), Departamento Escuela, Subdirector.

- Agentes externos: Delegación de Educación, Delegación de Empleo, Delegación de Innovación (Centro de Apoyo al Desarrollo Empresarial), Servicios Sociales, Servicios Orienta, EOE, Plan Integral del Distrito V, Plan conjunto del Distrito VI, Empresas de los sectores afectados, FOE, otros relacionados con los ámbitos de acción.

5. Condicionantes que facilitan/dificultan la acción orientadora

Facilitan:

- La cooperación de los tutores y profesores que imparten en los ciclos.

- La soledad de la responsable que tiene un centro de Eso Bachillerato y Ciclos para ella sola.

- El interés de los/as alumnos/as de los distintos ciclos hacia el contenido de la información que se les proporciona.

- La predisposición del alumnado en el proceso de orientación sociolaboral.

Dificultan:

- El no disponer de una hora lectiva de tutoría con el grupo de alumnos/as como ocurre en PCPI o secundaria obligatoria que permitiría poder actuar durante más tiempo y de una forma más coherente a lo largo del curso y no sólo en momentos puntuales.

- Gran cantidad de demandas además de las actividades programadas.

- La desmotivación de los alumnos.

6. Satisfacción con los recursos humanos, didácticos y materiales disponibles

- Muy bajo, los recursos son mínimos en todas las categorías.

- En lo referente a los recursos humanos, destacar que los orientadores laborales y profesionales no se encuentran en el Instituto y los orientadores de los Institutos desconocen totalmente la Formación Profesional.

- En lo referente a recursos didácticos y materiales, decir que son pocos y malos.

7. Necesidades de formación para el desarrollo de la orientación y tutoría del alumnado

- Conocimiento de las salidas profesionales reales, del mercado laboral, disponibilidad de talleres de autoempleo por familias profesionales que ayuden a la creación de empleo y aprovechen el potencial de empleo.

- Formación respecto a las nuevas titulaciones y acceso a estudios universitarios desde una titulación de grado superior en formación profesional mediante la correspondiente prueba de acceso.

Referencias

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.

Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.

Donoso-Vázquez, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: Isep.

González, J.C. y Pérez, R. (2011). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Paraninfo.

Rodríguez, M.L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Rodríguez, M.L. (1998). *La orientación profesional (I): teorías*. Barcelona: Ariel.

Santana, L. y Álvarez, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral*. Madrid: Eos.

Sebastián, A.; Rodríguez, M.L. y Sánchez, M.F. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.

Proyecto Orient@cual. Referencia: EDU2010-19272 del Plan Nacional I+D del Ministerio de Innovación y Comercio, cofinanciado por los fondos FEDER.

VALORACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LOS USUARIOS DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN DEL ALUMNADO (S.O.I.A.)

David Pérez-Jorge, Universidad de La Laguna
Ana Isabel González Herrera, Universidad de La Laguna
Desireé García Peralta, Universidad de La Laguna
Email contacto: dpjorge@ull.es

Resumen

El Servicio de Orientación e Información al Alumnado (SOIA) es un servicio de orientación específico de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Fue creado para informar y ayudar a los alumnos a lo largo de su proceso formativo. El S.O.I.A. pretende potenciar actividades tutoriales y de orientación para la mejora de la calidad educativa de la Facultad de Educación dando respuesta a las necesidades y demandas la comunidad educativa de esta Facultad. Las tareas que desarrolla son básicamente de información, formación, gestión e investigación y las realiza en colaboración con profesores y estudiantes de la Facultad de Educación. El presente trabajo presenta los resultados de evaluación de los niveles de satisfacción de los alumnos de la Facultad de Educación que, como tales, hicieron uso del servicio durante el curso 2011-2012. A lo largo de ese curso académico se recogieron las valoraciones de los alumnos, mediante un breve cuestionario, con el fin de valorar la satisfacción de los usuarios respecto a la información y orientación ofrecida, la atención recibida y la formación impartida.

Descriptores: *Evaluación, Satisfacción, Tutoría, Orientación.*

Abstract

The Service Student Guidance and Information (SOIA) is a service specific guidance from the Faculty of Education at the University of La Laguna. It was created to inform and help students along their learning process. The S.O.I.A. aims to boost tutorials and guidance activities to improve the quality of education in the Faculty of Education in response to the needs and demands of the educational community of the Faculty. The tasks carried out are basically information, training, and management and research in collaboration with faculty and students of the Faculty of Education. This paper presents the results of evaluation of the satisfaction levels of students in the Faculty of Education, as such, they made use of the service during 2011-2012. Throughout the academic year were collected student ratings, using a short questionnaire, to assess the user satisfaction for the information and guidance offered, the care and training provided.

Keywords: *Evaluation, Satisfaction, Mentoring, Counseling, Guidance.*

Introducción

En nuestro país el proceso de institucionalización de la orientación y la tutoría en niveles universitarios no ha contado con una tradición lo suficientemente consistente como para articular la consolidación de la misma. En los últimos tiempos, se realza el principio de desarrollo otorgado a la orientación, enfatizando su importancia hasta el punto de reivindicar su continuidad a lo largo de la vida adulta. Si partimos de esta realidad entendemos que las universidades debieran incorporar elementos de orientación en sus diversos programas de estudio. En numerosos trabajos (Sánchez, 2001; Álvarez, 2002; Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González, 2006; Álvarez y González, 2008) se señalan algunos factores que apuntalan la necesidad de crear y sostener servicios de orientación y tutoría universitaria. Este hecho, no sólo propicia la mejora de los procesos de inserción y transición al sistema socio-laboral sino que además incrementa la calidad ofrecida en los estudios superiores. Los autores subrayan, como justificación de la necesidad de la orientación en la etapa adulta, algunos elementos alarmantes que emergen en el contexto de la universidad como: *las tasas de abandono y repetición, la desorientación académica y profesional, el desencuentro entre la formación superior y las demandas del mundo socio-laboral*. Estos factores vienen dados, en su mayoría, por las dificultades del alumnado al abordar las exigencias propias del proceso formativo, por las limitaciones de tiempo y de recursos y por la falta de metas claras que presentan los estudiantes (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007; Álvarez y López, 2011).

Es un hecho constatado que el acceso a la educación superior expone al estudiantado a elaborar un proceso de transición clave en su proyecto vital, requiriendo de ayuda y asesoramiento permanente (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011). Por ello, tareas como la aportación de información académica y del desarrollo de la carrera, la implementación de programas de acción tutorial, la puesta en marcha de actividades de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y de mejora de las competencias, entre otras, constituyen acciones indefectibles en el tránsito entre la educación superior y la universidad.

Por otro lado, el efecto de la globalización en el marco institucional de la educación y la orientación plantea nuevos retos a abordar desde las vertientes académico y profesional de la formación superior. Sin lugar a dudas, *"la globalización es un fenómeno que cada vez va a influir más y más directamente sobre las políticas educativas de todos los países"* (Guarro, 2005, p. 28). En este sentido, es coherente que el subsistema educativo deba gestionar los procesos de cambio socioeconómico, añadiendo nuevos significados y elementos a la orientación y a la acción tutorial. Como expone Álvarez (2008), estos procesos de cambios van de la mano de las propias transformaciones en el seno de la institución universitaria. Los autores detallan cinco puntos relevantes que están sufriendo modificaciones y/o acarreando variaciones de carácter significativo en este ámbito:

1. *La población universitaria;* la diversificación y la heterogeneidad del estudiantado plantea un perfil del estudiante cambiante. De este modo, se ha incrementado la necesidad de información, la focalización del punto de mira en la mejora de los aprendizajes y de la orientación curricular de cada tipo de estudiante. De hecho, el modelo de educación inclusiva, defiende que los centros educativos deben atender a las necesidades de la diversidad de alumnado con características personales, psicológicas y sociales diferentes (Álvarez, Alegre y López, 2012). Se pone así de manifiesto que uno de los indicadores de

calidad en la formación universitaria ha de ser la forma en que responde a la diversidad y necesidades del estudiantado.

2. *La organización de la institución y los planes de estudios* diferenciados dificultan los procesos de elección y transición dentro de los diferentes itinerarios académicos ofertados en las universidades actuales. Los cambios estructurales y organizativos obligan pues a pergeñar procesos de readaptación dentro del entramado institucional universitario, máxime en momentos como el actual en el que las universidades viven el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Sánchez y Zubillaga, 2005; Rodríguez 2007, Martínez 2009).

3. La incorporación de las universidades españolas al EEES supone consecuentemente una movilidad del estudiantado que se encuentra con las limitaciones propias de cada sistema educativo; el marco europeo dibuja además una nueva estructuración cíclica de los estudios. La aplicación de los créditos europeos supone una nueva forma de desarrollo del trabajo personal del alumno, lo que exige experiencias y propuestas innovadoras en la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2012).

4. *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*, nos conducen, inexorablemente, a replantearnos la conveniencia de construir el nuevo sistema educativo que requiere la sociedad actual. Ello implica un cambio considerable en la conceptualización y en el quehacer diario del profesorado, así como en las estrategias metodológicas propias de la función docente en el contexto universitario.

5. El valor añadido sobre la mejora del aprendizaje y de las competencias del alumnado que debe proporcionar el proceso formativo, como criterio de calidad educativa universitaria (Álvarez y Lázaro, 2002) supone: la planificación e implementación de diversos procesos de evaluación; una dedicación exquisita a las fases de transición y de inserción laboral, como indicadores de competitividad de las universidades; la redefinición del significado de la mejora de los procesos de aprendizaje (Álvarez, 2013).

El Servicio de Orientación e Información al Alumnado universitario (SOIA)

Partiendo de este contexto y del nuevo perfil de trabajo del alumnado universitario se advierte la necesidad cada vez más evidente de la orientación y asesoramiento en el ámbito universitario y es así como surge el Servicio de Orientación e Información del alumnado (SOIA), Este servicio de orientación funciona como un Departamento de Orientación específico de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna y viene desarrollando sus funciones desde que se creó en el curso 1997-98. Sus objetivos se centran, de manera prioritaria en informar y ayudar a resolver las dudas y problemas que se le plantea el alumnado a lo largo de su proceso formativo. Participan en el SOIA profesorado y alumnado de las distintas titulaciones de la Facultad y en el desarrollo de las diferentes actividades se sigue fundamentalmente una estrategia de mentoría (estudiantes con experiencia que ayudan y facilitan el desarrollo de competencias genéricas y el proceso formativo de otros estudiantes de la propia Facultad). El SOIA pretende potenciar actividades tutoriales y de orientación para la mejora de la calidad educativa de la Facultad, buscando dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad educativa. Las funciones principales que se desarrollan son: información académica y profesional a los estudiantes, actividades de formación y talleres sobre desarrollo de competencias transversales, investigación sobre necesidades y problemas relacionados con la formación en la Facultad de Educación.

Modelo de trabajo del SOIA

Este servicio concreta su trabajo de orientación mediante la concreción de tres niveles básicos de intervención. El primer nivel desarrollo de la acción orientadora se concreta en el trabajo de asesoramiento y tutorización que desarrolla cada docente en su materia. Partiendo de la idea de importancia de la experiencia adquirida por otros alumnos a los largo de su proceso formativo, se lleva a cabo el segundo nivel de desarrollo del programa de orientación. A partir de las figuras de tutores de carrera y compañeros tutores se establecen pequeños grupos de trabajo que a lo largo del curso y de la carrera trabajan el Plan de Tutorías de carrera implementado en la Facultad, un programa formativo para orientación académico profesional y la toma de decisiones a lo largo de la carrera.

El tercer nivel de concreción de la tarea orientadora se lleva a cabo mediante la labor de información, orientación y formación complementaria desarrollada por el propio SOIA. En este sentido, la labor del servicio es fundamental, dentro de esta estructura organizativa de apoyo a la función tutorial, realizando tareas como: 1) La recepción y orientación del alumnado de nuevo ingreso, facilitando los procesos de adaptación a la vida universitaria, 2) Ayuda para la mejora de los procesos formativos y del rendimiento académico, mediante el desarrollo de formación complementaria, 3) Atención al estudiantado con necesidades específicas mediante acciones para favorecer la transición al mundo laboral, 4) Seguimiento de los estudiantes egresados, 5) Extensión universitaria a los profesionales de la orientación para implementar procesos de mejora y de difusión del servicio, 6) Desarrollar programas de asesoramiento del plan vital y profesional del estudiantado universitario.

Método

Muestra y procedimiento

El total de alumnos que han hecho uso de los servicios del SOIA en los dos últimos años representan un 46% de los alumnos que han pasado por la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Hemos dispuesto para este estudio de 90 sujetos válidos a los que hemos pedido valoraciones sobre los servicios y calidad de los mismos. Esto 90 sujetos conocen y han requerido del SOIA, por tanto, han podido valorar la calidad sus servicios. Hemos recogiendo las opiniones y valoraciones en relación a las siguientes variables de control. Véase Tabla 1.

Tabla 1
Características de la muestra

Género
Estudios cursados
Años en la Universidad
Servicios más demandados
Valoración de la satisfacción

La mayoría de los usuarios son mujeres (91,2% frente a 8,8% hombres); en cuanto a la titulación que cursan los usuarios, el 67,3% estudian Pedagogía frente al 32,7% que estudian Magisterio. Todos estos alumnos han participado en las actividades desarrolladas por el servicio de orientación e información del alumnado. Mediante una escala de valoración (de 1 a 4) se les ha pedido que valoren el grado de satisfacción respecto a: *satisfacción general,*

resolución de dudas y problemas, la formación y cualificación de los colaboradores, facilidad de contacto, calidad de los folletos y materiales informativos, adecuación de horarios, ubicación del servicio y calidad de los cursos y formación.

Análisis de datos

- *Análisis de la demanda de servicios del SOIA y valoración de la satisfacción de los usuarios.* La totalidad de los alumnos que han acudido al servicio en alguna ocasión consideran necesaria la presencia del mismo (100% N=90). Respecto a las necesidades que les han llevado a hacer uso del SOIA, las respuestas se centran fundamentalmente en cuestiones informativas relacionadas con dudas de la carrera o titulación y respecto a cuestiones formativas como charlas informativas, cursos y talleres, etc. Vemos en la tabla siguiente cual ha sido la distribución de las demandas de uso de los alumnos.

Tabla 2
Uso de los servicios ofertados por el SOIA

Consulta dudas	87,8%
Realización de cursos y talleres	61,2%
Asistencia a charlas informativas	49,0%
Jornadas de salidas profesionales	36,7%

Cabe indicar que si bien el 87,8% de los alumnos muestran una alta o muy alta satisfacción general con el servicio, hemos de indicar que valoran preferentemente como alto o muy alto; *la formación y cualificación de los colaboradores, la ubicación del servicio y la calidad de los materiales entregados en los cursos de formación.* Sin embargo *los horarios y el contacto con el servicio* obtienen una valoración mucho más baja. Véase Tabla 3.

Tabla 3
Valoración de los servicios del SOIA

Aspectos valorados	1	2	3	4
Satisfacción general con el servicio	0,0%	10,2%	55,1%	34,7%
Resolución de problemas	0,0%	20,4%	30,6%	49,0%
Formación y cualificación de los colaboradores	0,0%	10,2%	59,2%	30,6%
Facilidad para acceder	10,2%	22,4%	53,1%	14,3%
Calidad de los materiales	0,0%	16,3%	59,2%	24,5%
Adecuación del horario	26,5%	28,6%	38,8%	6,1%
Ubicación del servicio	0,0%	0,0%	61,2%	38,8%
Calidad de los cursos y formación	0,0%	10,2%	75,5%	14,3%

- *Variaciones entre grupos.* Se procedió a un análisis comparativo de la valoración que los alumnos participante dieron de los servicios del SOIA mediante el uso pruebas paramétricas de contraste de hipótesis, en este caso la prueba t de Student para muestras independientes. Se procedió a comparar la satisfacción general que los alumnos manifestaban respecto al SOIA con las medias obtenidas en cada una de las dimensiones evaluadas, obteniéndose diferencias significativas respecto a: *Resolución de problemas, formación y cualificación de los colaboradores, facilidad para contactar y calidad de los materiales y folletos del SOIA, adecuación de los horarios y calidad de los materiales entregados en los cursos de formación.* Véase Tabla 4.

Tabla 4

Diferencias de la satisfacción de los usuarios del servicio en función de las variables de control

DIFERENCIAS POR GRADO GENERAL DE SATISFACCIÓN CON EL SOIA	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias				
	F	p<	t	Niveles	N	M (Sd)	p<
Resolución de problemas	20,837	,000	-4,56	Insatisfecho	10	2,42 (,77614)	,000
				Satisfecho	80	3,43 (,69542)	
Formación y cualificación de los colaboradores	42,576	,000	-6,19	Insatisfecho	10	2,26 (,61168)	,000
				Satisfecho	80	3,34 (,47949)	
Facilidad para contactar	5,102	,029	-19,77	Insatisfecho	10	1,54 (,84163)	,000
				Satisfecho	80	2,90 (64043)	
Calidad de los folletos y materiales informativos	8,147	,006	-14,44	Insatisfecho	10	1,12 (,64021)	,000
				Satisfecho	80	3,20 (,55320)	
Adecuación del horario	15,452	,000	-3,53	Insatisfecho	10	1,15 (,92490)	,001
				Satisfecho	80	2,38 (,86846)	
Calidad de los cursos y formación	5,521	,023	-20,78	Insatisfecho	10	2,13 (,49229)	,000
				Satisfecho	80	3,16 (,36999)	

En cuanto a la existencia de diferencias en función de la satisfacción general manifestada por los estudiantes, se evidenciaron diferencias siempre a favor del grupo que puntuó más alto en satisfacción general.

- *La satisfacción respecto a los diferentes servicios en la satisfacción general.* Nos interesaba determinar cuáles de los servicios valorados resultaban ser predictores significativos de la *satisfacción general* de los alumnos. De forma exploratoria, dado el nivel de medida de las variables, se efectuó un análisis de regresión múltiple, donde las variables predictoras eran el nivel de satisfacción de las 7 dimensiones valorados del SOIA y la variable criterio *la satisfacción general*. Como se muestra en las Tabla 5 a 7, *la formación y cualificación de los colaboradores, la calidad de los folletos y materiales informativos y la calidad de los cursos y formación* resultan ser predictores significativos de la satisfacción general.

Tabla 5			
Modelo	R	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
1	,910	,799	,28235

Tabla 6				
Modelo	Suma de cuadrados	gl	F	Sig
1 Regresión	15,793	7	28,299	0,000

Tabla 7				
Modelo	B	Beta	t	Sig
1 (Constante) Formación colaboradores	1,249	1,212	8,302	0,000
Calidad de los materiales	0,269	0,273	2,401	0,021
Calidad de los cursos	0,618	0,489	4,248	0,000

Conclusiones

El SOIA es un servicio considerado por sus usuarios como necesario y fundamental. Debemos tener en cuenta que dado que el momento en que el alumno inicia su contacto con el SOIA es el primer año de ingreso en la Facultad, es por esto que demanda en general información y aclaración de dudas, lo que nos hace suponer que se enfrente en sus inicios a una importante falta de información. Esto le lleva a una demanda importante de cursos formativos. Esta idea justifica el que los alumnos hagan propuestas de mejora y formación referidas a la ampliación de los cursos de formación, demandando especialmente los de técnicas de estudio.

Se observa una baja valoración de los horarios de atención al alumnado y con relación a esto, la dificultad de contactar con el servicio. Debemos tener en cuenta que en los dos últimos años el servicio disponía de un horario reducido (sólo dos días en semana) para atender al alumnado lo que puede haber influido determinantemente en esta valoración. Esta idea justifica el que los alumnos hagan propuestas de mejora referidas a la adecuación y ampliación de los horarios.

La formación y cualificación de los colaboradores, la calidad de los materiales que ofrece a través de trípticos informativos, información web, etc. y la formación que ofrece son determinantes de la satisfacción de los usuarios. La circunstancia de que sean las variables que más diferencias han marcado entre alumnos, puede justificar el hecho de que sean variables de peso en la determinación de la satisfacción general. Las propuestas de mejora y formación tienen como referente la adecuación de los horarios y la ampliación de los cursos de formación demandando especialmente los de técnicas de estudio

Referencias

Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*, 77-88.

Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP, 22*(1), 15-27.

Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Álvarez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Revista Educar*, *48*(2), 247-266.

Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Qurriculum*, *26*, 73-88.

Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 49-70.

Álvarez, P. y López, D. (2011). El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón, 63*(3), 43-56.

Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm. Fecha de consulta: 11/02/2013.

García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 20*(3), 253-269.

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, *65*(236), 71-85.

Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio en una sociedad compleja.* Madrid: Pirámide.

Martínez, M. (2009). La Orientación y la tutoría en la universidad en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES). *Revista Fuentes*, *9*, 78-97.

Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, *6*, 83-91.

Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, *334*, 391-414.

Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, *337*, 160–187.

LAS REDES SOCIALES DE INTERNET EN EL ÁMBITO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

Luis M. Sobrado Fernández, Universidad de Santiago de Compostela
Miguel Ángel Nogueira Pérez, Universidad de Santiago de Compostela
Rebeca García Murias, Universidad de Santiago de Compostela
Email contacto: miguelanxo.nogueira@usc.es

Resumen

Desde principios del siglo XXI las redes sociales de Internet se han convertido en un fenómeno de masas, teniendo incidencia en múltiples escenarios. Las personas, especialmente los jóvenes, emplean habitualmente este tipo de aplicaciones basadas en las TIC dentro de su vida diaria, profesional y para su formación. El ámbito educativo y de la orientación está influenciado por esta corriente de la conectividad o del "conectivismo", donde los profesionales en este contexto y sus destinatarios tratan de beneficiarse de las potencialidades de dichas redes. La utilización de estos instrumentos en Orientación Educativa y Profesional posee gran significatividad (principales roles y funciones de los orientadores a través del empleo de redes sociales y buen uso de éstas por parte de los destinatarios de la Orientación).Finalmente, existen fortalezas y debilidades derivadas de la utilización de estas redes, siendo preciso su conocimiento para un óptimo aprovechamiento en el desarrollo de tareas orientadoras.

Descriptores: *redes sociales, orientación educativa y profesional, TIC, conectivismo.*

Abstract

Since the beginning of XXI century, Internet social networks have become a mass phenomenon, taking effect in multiple scenarios. People, especially young people, commonly use ICT-based applications within their daily and professional live and for their training. The educational and guidance field is influenced by this connectivity or "connectivism" current, where professionals in this area and their recipients try to benefit from the potential of such networks. The use of these instruments in Educational and Vocational Guidance has great significance (main roles and functions of counselors through the use of social networks and good use of these by the recipient of the Guidance). Finally, there are strengths and weaknesses arising from the use of these networks, being their knowledge necessary to reach an optimum use in the development of orienting tasks.

Keywords: *social networks, educational and vocational guidance, ICT, connectivism.*

Introducción

El siglo XXI se caracteriza por el surgimiento de nuevos espacios de participación y articulación humana, enfatizando el rol de las redes sociales en la dinámica mundial. En este escenario, la vida económica, política, cultural…, se enfrenta a constantes cambios, sujeta a las complejidades inherentes al mundo global, sus consecuencias y efectos inmediatos. La revolución de lo que hoy se denominan Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC- (radio, televisión, informática, móviles, aparatos de reproducción visual, musical, etc.), surgió en la última década del S. XX, dentro de la llamada Revolución Digital, que ha propiciado grandes cambios y transformaciones en la sociedad. Las TIC se introducen en la vida de los ciudadanos a una velocidad vertiginosa; los efectos que Internet posee en la vida de los usuarios conlleva a numerosos cambios en la manera de comunicarse, organizarse, trabajar y divertirse…

Con el paso del tiempo las TIC han ido evolucionando, al igual que lo han hecho las comunicaciones personales en la Red. Desde los tradicionales programas de mensajería instantánea hasta el concepto actual de Red Social, donde los usuarios ponen en común aficiones, gustos y vivencias, con la única finalidad de que toda su red de contactos, que se encuentra en constante crecimiento, tenga acceso a dicha información. En la actualidad, la rápida evolución de estas tecnologías en la sociedad, ha facilitado la configuración de lo que muchos denominan como la *sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad red*. El desarrollo de esta idea se reafirma con el surgimiento de un fenómeno como es el de las **redes sociales**, auspiciado tanto por el reconocimiento de la importancia de la interconexión y conformación de grupos como por los avances en el desarrollo de la tecnología conocida como *Web 2.0*, que permiten que las aplicaciones ya no residan en el ordenador del usuario, sino en un servidor lejano (la nube), al que acceder por medio de Internet. Éste recupera así su papel de vía de comunicación, pero superando la dimensión individual/personal, para situarse en la grupal/social.

El uso masivo de Internet o la popularización de sistemas de comunicación móvil, cada vez con mayores posibilidades de conectarse a Internet y hacerlo transmitiendo una gran riqueza multimedia, están propiciando esta nueva etapa caracterizada por la construcción de redes sociales gracias al software social en que se basan las mismas, y también en un incremento de contenidos y aplicaciones de libre acceso y abiertas a su posible modificación por cualquier usuario, que facilitan y popularizan cada vez más el uso social de la tecnología. El concepto y fenómeno de red social en Internet supone una nueva forma de relación humana que se ha ido posicionando como uno de los medios de comunicación online más populares en la Red, encontrándose en constante crecimiento.

Las redes sociales y las TIC se han convertido en herramientas esenciales para el desarrollo personal de muchos ciudadanos, que las utilizan como medio de ocio y de desarrollo personal. La mayoría de sus usuarios son internautas menores de treinta y cinco años. Este perfil que utilizan de forma masiva Internet y todos los servicios que de ella dependen ha sido denominado como "nativos digitales", esto es, personas jóvenes que han integrado la tecnología y los medios sociales como algo natural y primordial para el desarrollo de su vida cotidiana, por conocer perfectamente el entorno y las posibilidades que éste les otorga. Sin embargo, en el caso de los menores, éstos no siempre conocen la transcendencia de sus actos a través de la Red ni las implicaciones que pueden llegar a suponer para sus vidas y las de sus contactos. A pesar de los innumerables beneficios que conlleva la utilización de los medios tecnológicos, es necesario tener en consideración cómo Internet, y especialmente

las plataformas de difusión de información, están siendo utilizadas como medio para propagar contenidos violentos o lesivos contra menores de edad. No se trata pues de un medio exento de posibles peligros, lo que puede suponer, en algunos casos, un freno para su crecimiento ordenado y adecuado a la legislación vigente. Especial trascendencia supone el hecho de que los menores de edad sean los principales usuarios de este tipo de plataformas. Dadas las características propias de los menores y su posición inicial de mayor indefensión, las instituciones públicas y la legislación actual les han otorgado un mayor grado de protección, en aras de evitar, o al menos reducir, los efectos negativos derivados del mal uso de estas plataformas.

Repercusión de las redes sociales en el ámbito educativo

Tal y como apunta Echeverría (2001), en general, las TIC poseen importantes incidencias en educación. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

Exige nuevas destrezas. Se trata de un espacio de interacción social donde se pueden hacer cosas, y para ello son necesarios nuevos conocimientos y destrezas. Además de aprender a buscar y transmitir información y conocimientos a través de las TIC (construir y difundir mensajes audiovisuales), se ha de capacitar a las personas para que puedan intervenir y desarrollarse en los nuevos escenarios virtuales. Seguirá siendo necesario saber leer, escribir, calcular, tener conocimientos de ciencias e historia..., pero todo ello se complementará con las habilidades y destrezas necesarias para poder actuar en este nuevo espacio social telemático.

Posibilita nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las funcionalidades que ofrecen las TIC: procesamiento de la información, acceso a los conocimientos, canales de comunicación, entorno de interacción social.. Además de sus posibilidades para complementar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales, las TIC permiten crear nuevos entornos on-line de aprendizaje, eliminando la exigencia de coincidencia en el espacio y el tiempo de profesores y estudiantes.

Demanda un nuevo sistema educativo con unos sistemas de formación en el que se utilizarán exhaustivamente los instrumentos TIC. Las redes telemáticas constituirán nuevas unidades básicas del sistema (allí los estudiantes aprenderán a moverse e intervenir en el nuevo entorno), se utilizarán nuevos escenarios y materiales específicos (on-line), nuevas formas organizativas, nuevos métodos para los procesos educativos... Y es necesario formar educadores especializados en didáctica en redes. La labor de las escuelas presenciales se complementará con diversas actividades en estos nuevos entornos educativos virtuales (algunos ofrecidos por instituciones no específicamente educativas), que facilitarán también el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Exige el reconocimiento del derecho universal a la educación. Toda persona tiene derecho a poder acceder a estos escenarios y a recibir una capacitación para utilizar las TIC. Se debe luchar por esta igualdad de oportunidades aunque por ahora se ve lejana. Incluso los estados más poderosos tienen dificultades para defender este principio en el mundo virtual, donde encuentran dificultades para adaptarse a esta nueva estructura transterritorial en la que la grandes multinacionales pugnan por el poder. Por otra parte las instituciones internacionales educativas (UNESCO, OEI, UE...) no tienen tampoco suficiente fuerza para ello.

Llegados a este término cabría cuestionarse hacia dónde se dirigen las redes sociales y la educación en el siglo XXI. El ámbito educativo ha ido dando cabida a nuevas perspectivas como la del *Conectivismo* en la era digital (Siemens, 2004). Hoy resulta habitual que los jóvenes manejen mucha información a través de las herramientas web, pero se centran en la que a ellos les interesa; simplemente encuentran y seleccionan lo que buscan al momento, sin que necesariamente aprendan. Teorías como la del Conectivismo han tratado de pararse a explicar cómo se interactúa y aprende con las nuevas herramientas que brinda la era digital, y cómo se debe preparar y enseñar a los estudiantes en el buen uso de la información para que construyan conocimiento y sean individuos de provecho. El reto desde esta perspectiva es el de educar sus intereses, valorar sus sentimientos, potenciar su imaginación, no perderles, no cansarles, ayudarles, enseñarles a pensar, a procesar, a interpretar y a compartir información provechosa para su formación; al igual que también hacernos asumir, familiarizarnos, prepararnos y aceptar que las herramientas web son elementos fundamentales en los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Conectivismo no debe ser considerado tan solo un modelo pedagógico que, desde una formulación teórica novedosa, pretenda orientar o modificar las prácticas docentes. Parece además ser el resultado de una recuperación e integración de teorías anteriores, tales como el Cognitivismo o el Constructivismo, impuesto por una realidad comunicativa y de aprendizaje, propia de la era digital, que desborda la propia institución escolar.

Roles de la orientación en este nuevo escenario

La orientación, como parte del ámbito y proceso educativos, tiene en las redes sociales de Internet una posibilidad para desarrollarse, construyendo un nuevo espacio definido y caracterizado por lo siguiente (basado en Hart, 2011):

Se configura como un *entorno personal para la orientación*. Personas y fuentes de información confluyen en un espacio virtual para ayudar a otros a cumplir sus objetivos (personales y profesionales).

En este entorno, **la orientación:**

Se basa, frecuentemente, en *procesos informales* de complemento a los formales desarrollados a través de otros métodos más convencionales. No obstante no tienen por qué ir parejos a procedimientos formales de orientación, especialmente cuando el proceso de ayuda se realiza entre iguales.

Es esencialmente *grupal*: los contactos se conectan e interactúan en grupo.

Se facilita que sea *intra-organizacional*, es decir, entre usuarios del mismo sistema/entidad. Además puede ser mutua/recíproca.

Se caracteriza por lo *accidental*: no suele existir una programación exhaustiva de las tareas orientadoras. El azar y el oportunismo priman en el logro de una orientación deseada. Por ejemplo, al estar en la red se puede compartir información de interés para unos y no útil para otros, etc. Asimismo, los procesos orientadores tienen un marcado *carácter social*, ya que conecta a los usuarios; facilita la creación de comunidades virtuales bajo unos intereses comunes; permite a los usuarios comunicarse y conversar sobre múltiples temáticas relacionadas con la orientación educativa y profesional; propicia establecer colaboraciones

entre sus miembros; se convierte en espacio para compartir experiencias, recursos, información… en materia de orientación; etc.

En función de esta caracterización, se pueden identificar roles específicos a desempeñar por los orientadores. Por un lado, ***propiciar un uso adecuado de estas redes por parte de los destinatarios de la orientación***: familias, jóvenes y formadores, principalmente. El orientador debería ejercer de asesor y formador, presentando a los usuarios ejemplos de buenas prácticas en el uso de las redes sociales para orientarse, así como identificando posibles riesgos que supone el uso de estas herramientas. Basándose en la emergente corriente del Conectivismo, desde la orientación, como proceso educativo, debe capacitarse a los usuarios para que: pasen a ser productores de conocimiento; desarrollen habilidades para conectarse a fuentes de información y adquirir conocimientos; desarrollen destrezas para el uso apropiado de las TIC, especialmente de forma colaborativa.

Desde esta perspectiva se pueden identificar los siguientes *roles específicos en los orientadores*:

- ✓ Guía para la realización de nuevas conexiones para la auto-orientación de los destinatarios.
- ✓ Dinamizador en la inmersión en las redes de orientación.
- ✓ Formar en competencias informacionales: buscar, seleccionar, evaluar y validar información obtenida en Internet.
- ✓ Preparar a los usuarios para participar y constituir sus propias redes, empleándolas conforme a unos principios éticos y de buen uso, además de alertar de los riesgos de prácticas inapropiadas.
- ✓ Preparar a los usuarios para comunicarse y pedir ayuda a través de las redes con corrección y respeto.

En los orientados se pueden tener en cuenta los siguientes:

- ✓ Participar de forma directa en su proceso orientador.
- ✓ Recabar experiencias prácticas que le sirvan de referencia.
- ✓ Tomar decisiones fundamentadas sobre en qué y cómo orientarse.
- ✓ Actualizar sus conocimientos con frecuencia para dar respuesta a sus necesidades y en sintonía con los cambios del contexto.
- ✓ Ser crítico y reflexivo dentro de las redes en las que participe.
- ✓ Valorar y validar la información recabada en la red.
- ✓ Construir su red personal de orientación y aprendizaje.
- ✓ Formar parte de otras redes y participar en ellas de forma activa y respetuosa.

Además de los roles que tienen como centro de interés el propio uso de las redes sociales, están también los relacionados con el ***desempeño de tareas tradicionales de la orientación a través de este tipo de herramientas***. En su momento la AIOEP (2003) estableció las principales competencias internacionales a desenvolver por parte de los orientadores educativos y profesionales. Partiendo de esta referencia, diferentes investigaciones realizadas desde el *Proyecto ICT Skills for Guidance Counsellors* han servido para ofrecer un marco de competencias innovadoras de orientación vinculadas a las TIC que cualquier profesional debería dominar para responder a las necesidades de los usuarios de sus servicios (en el caso de los jóvenes, muy acostumbrados ya a un contexto dominado por el uso de las herramientas tecnológicas e Internet). Entre estas competencias específicas se

encuentra el uso de la web como medio y recurso para la orientación, identificándose habilidades concretas a dominar por los profesionales, destacando de especial manera aquéllas relacionadas con la preparación y apoyo a los usuarios para la utilización de la web en tareas de auto-orientación (como las mencionadas en los roles destacados con anterioridad), además de aquéllas otras de carácter más tradicional relacionadas con el ofrecimiento de información y recursos de la web y el establecimiento de procesos de comunicación mediante Internet con algún objetivo relacionado con la orientación, como informar, asesorar, tutorizar, etc. (Sobrado y Ceinos, 2011). En particular, las redes sociales de Internet, como herramienta web, resultan de utilidad a la orientación para desarrollar de forma específica funciones como, por ejemplo:

- ✓ *Ofrecer información a los destinatarios*. Según la temática tratada, este rol se puede llegar a vincular con diferentes competencias en materia de orientación (auto-diagnóstico, asesoramiento académico, desarrollo de la carrera, inserción laboral, etc.).
- ✓ *Establecer comunicación* con/entre los participantes en los procesos de orientación, de modo individual o colectivo (Iacob, 2012).
- ✓ *Investigación y desarrollo profesional*, mediante la constitución de grupos específicos de carácter colaborativo.

Como se puede apreciar, esta doble perspectiva ofrece la posibilidad de desempeñar múltiples roles por parte de los orientadores en las redes sociales, cobrando especial relevancia las tareas que impliquen dotar a los usuarios con capacidades para gestionar su propio proceso de orientación a través de estas herramientas y, especialmente aquéllas que tengan que ver con la validación tanto de la las fuentes como de la propia información y asesoramiento obtenidos a partir de las mismas.

Algunas herramientas de interés para uso general y específico en la orientación

Existen múltiples plataformas de redes sociales y sería difícil citarlas todas. Y más aún con nuevas propuestas que nacen casi día a día. No obstante, a modo de ejemplo, resulta interesante mencionar y describir algunas empleadas (o que se pueden emplear) desde la orientación educativa y profesional. Para ello, de una forma muy sintética, se destacan las siguientes ***redes sociales de carácter general*** (Rakovska, 2012):

Facebook: web lanzada en 2004 y que en 2012 llegó a los 2.000 millones de usuarios. De entre sus amplias potencialidades, muchas organizaciones, así como colectivos especializados, empelan esta red para ofrecer sus servicios en materia de orientación educativa y profesional. Así, como ejemplo, es posible encontrar grupos abiertos de orientadores educativos que comparten todo tipo de información y recursos, o instituciones que crean su propio espacio para la orientación en esta red. Con temáticas específicas se pueden citar, especialmente en el ámbito de la búsqueda de empleo, ejemplos como *Work for Us* o *BranchOut*, e integrando a estas y otras similares (*Jobvite*, *Moster*, etc.), *Social Jobs*, presentado como competidor directo de *LinKedIn*.

Twitter: considerado, por sus características, el SMS de Internet, fue iniciado en el año 2006 y a finales de 2012 contaba ya con unos 200 millones de usuarios. Resulta una potente fuente información en forma de mensajería corta y para la difusión temáticas sobre orientación educativa y profesional, ya que, como sucede con Facebook, además de ser usada por colectivos específicos en el ámbito, esta red también es empleada por numerosas

instituciones relacionadas con la orientación, la educación, el empleo, empresas, etc. Gracias a la inmediatez de los "tweets" resulta posible ofrecer/recibir información de un modo muy rápido (difundir temas de interés, enviar ofertas/demandas de empleo…, entre seguidores interesados). Por destacar algunos ejemplos específicos, cabe mencionar la aplicación *TwitJobSearch* de utilidad para la búsqueda de empleo, o el uso del "Hashtag" *#tuitorienta*, que agrupa tweets relacionados con el mundo de la orientación educativa.

LinKedIn: es una red social de carácter profesional lanzada en 2003 y que a finales del 2012 poseía unos 200 millones de usuarios. Permite la creación de conexiones entre profesionales para compartir información, realizar debates online…, y, sobre todo, en el ámbito del empleo, para promocionar el CV entre los contactos de la red. Como ejemplo en el ámbito de la orientación, cabe destacar que durante el año 2013 se ha comenzado el proceso de creación de un grupo que dé cabida a los profesores de orientación educativa y profesional de diferentes universidades españolas.

Entre las ***redes sociales específicas*** de utilidad para el contexto educativo y de la orientación, cabe citar (Ponce, 2012):

Edmodo: red social educativa de funcionamiento similar a *Facebook* creada en 2008 y que en 2013 ha legado a los 3 millones de usuarios. Concebida para su uso con carácter educativo, y para evitar los aspectos negativos del uso de otras redes (falta de control, privacidad, etc.), esta plataforma permite a sus usuarios (alumnado, familias, profesionales de la educación y de la orientación…) crear diferentes grupos en un espacio virtual para la comunicación, el intercambio de recursos, la gestión de actividades, conformar comunidades en función de intereses académicos y formativos comunes, etc. Y todo ello en un entorno caracterizado por la privacidad de la información, la regulación del uso…

Diipo: red social didáctica y colaborativa creada en 2010 para su uso por profesorado y alumnado, de forma similar a *Edmodo*. Además de facilitar la creación de grupos, la comunicación entre usuarios…, también permite la creación de blogs y proyectos. Presenta un interfaz parecido al de *Facebook*.

Educanetwork: es una red social de origen español creada en el año 2011 cuya consigna es aprender y enseñar en grupo. Permite la constitución de grupos y cursos; compartir contenidos, como materiales, documentos, vídeos, apuntes…; chatear; incluir test multimedia; organizar eventos; etc.

Por la propia naturaleza de las TIC, cabe esperar que con el paso del tiempo el número de herramientas disponibles y de interés para la orientación a través de redes sociales vaya en aumento, adaptándose estas cada vez más a las necesidades específicas de los colectivos implicados.

Fortalezas y debilidades en la utilización de las redes sociales en la orientación

El uso adecuado y aprovechamiento del potencial de las redes sociales en el marco de la orientación implica que los profesionales, además de poseer conocimientos técnicos para el uso de estas tecnologías, han de tener una serie de conocimientos relacionados con sus fortalezas y debilidades. Ello resulta de relevancia para que los orientadores puedan realizar de un modo adecuado la transferencia de tales aspectos a los destinatarios de su acción

profesional (jóvenes, profesorado, familias, etc.). A continuación se destacan algunas ***fortalezas***:

- ✓ Facilitan el contacto e interacción entre los seguidores de la red.
- ✓ Permiten una rápida difusión de información.
- ✓ Estimulan y dinamizan los procesos educativos y de orientación.
- ✓ Se pueden convertir en espacios que integren contenidos de diferentes profesionales de la orientación u otros colectivos.
- ✓ Ofrecen la posibilidad de crear grupos especializados o redes propias en función de una temática de interés: orientación académica, búsqueda de empleo, resolución de problemas, etc.
- ✓ Pueden servir de espacio para el respeto y la resolución de conflictos, en espacial entre la juventud.

Entre las principales ***debilidades*** se identifican las siguientes:

- ✓ Accesibilidad: se requiere poseer equipamiento con conexión a Internet.
- ✓ Falta de formación y conocimientos de buenas prácticas en los usuarios, especialmente en los orientadores y otros especialistas en educación, poco habituados al uso de las redes tanto a nivel personal como profesional.
- ✓ Exposición de la vida privada: de especial sensibilidad en el caso de menores de edad.
- ✓ Posibles adiciones en los usuarios: sobre todo en la juventud, se pueden generar dependencias derivadas de la necesidad de estar al tanto del estado de sus contactos.
- ✓ Amplificación de problemas relacionales: el "ciberbullying" (acoso entre jóvenes) y el "grooming" (acoso de adultos a menores) encuentran en las redes sociales un espacio para expandirse.
- ✓ Exceso de información y dificultades en su selección: agravado por la constante actualización de contenidos, en general poco profundos.

Partir del conocimiento de aspectos como los anteriores favorecería, además de un mejor uso de las redes sociales con fines orientadores, el ejercicio de la orientación de un modo innovador y de calidad a través de nuevos espacios de relación.

Conclusiones

Las redes sociales proporcionan múltiples posibilidades para la interconexión e interacción de personas a través de las TIC. Las peculiares dinámicas que tienen lugar en estos nuevos espacios virtuales, caracterizados por la horizontalidad en las comunicaciones, están acelerando el viaje de nuestra sociedad hacia la cultura global de la red, donde prima la necesidad de estar conectados y la inmediatez de acceso a la información.

Resulta obvio que las implicaciones culturales de las redes sociales van mucho más allá del ámbito educativo y/o de la orientación, pero es precisamente en éstos desde donde se debe actuar para caminar hacia una verdadera cultura de la información y del conocimiento y no la que se imponga desde los "social media". Cabe señalar la necesidad de que los educadores y orientadores desarrollen actividades desde las instituciones educativas y de formación que preparen a sus destinatarios (jóvenes, adultos, familias, formadores…) para el buen uso y/o en el uso responsable e inteligente de las redes sociales. Esta necesidad requiere

de la preparación específica de los profesionales de la orientación y de la educación para tal cometido, que deberán conocer "por dentro" los mecanismos y el funcionamiento de las redes, así como desarrollar estrategias para aprovechar las fortalezas y superar las debilidades de estas tecnologías sociales en beneficio de los destinatarios de su acción profesional.

Actualmente no existen demasiados estudios ni ejemplos abundantes de buenas prácticas en el uso de las redes sociales para/en la orientación educativa y profesional, ni herramientas específicas diseñadas para la práctica de la orientación. Los escasos dignos de mención en el contexto español, o bien son iniciativa de profesionales no vinculados al ámbito, o bien parten de la voluntad y dinamismo de orientadores en activo, no llegando siempre sus propuestas a los interesados. Incluso el origen de algunas de estas redes parte de la iniciativa de demandantes de orientación con necesidades específicas de información y asesoramiento. En este sentido parece haber todavía un abismo entre la realidad de los procesos orientadores y la realidad contextual, como lleva sucediendo desde los primeros pasos de la integración de las TIC en la orientación (Sobrado y Ceinos, 2011). Pero esto no quiere decir que no se le puedan sacar partido ya a las aplicaciones de carácter general o a aquéllas específicamente diseñadas para los entornos educativos, que técnicamente han dado un paso de cara a proteger a sus usuarios frente a los peligros derivados de los usos inadecuados de las redes de Internet.

Resulta difícil saber cómo se realizará la integración del software social con las funciones orientadoras en el futuro, pero bien seguro que ofrecerán nuevas posibilidades y espacios que extenderán y mejorarán los servicios de orientación, favoreciendo además la auto-orientación y orientación entre iguales.

Referencias

AA. VV. (2009). *ICT skills 2. ICT tools and training for e-guidance practitioners*. Bolonia: ASTER Scienza Tecnologia Impresa.

AIOEP (2003). *Competencias internacionales para los profesionales de orientación y de educación*. Disponible en: http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=1&submenu=5 Fecha de consulta: 11/04/2013.

Cogoi, C. (2005). *ICT skills for guidance counsellors. Using ICT in guidance: practitioner competences and training*. Bolonia: Outline Edizioni.

Echeverría, J. (2001). Educación y sociedad de la información. *Revista de Investigación Educativa, 9*(2), 277-289.

Hart, J. (2011). *Social learning handbook*. Disponible en: http://c4lpt.co.uk/social-learning-handbook/

Iacob, M. (2012). *Good practices in the use of ICT in providing guidance and counseling*. Bucarest: Institute of Educational Sciences.

Ponce, I. (2012). *Redes sociales*. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales. Fecha de consulta: 12/04/2013.

Rakovska, N. (2012). *Manual para impartir orientación profesional usando sitios web*. Sofía: Business Foundation for Education.

Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*. Disponible en: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm. Fecha de consulta: 15/04/2013.

Sobrado, L. M. y Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en orientación profesional y en la formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SATISFACCIÓN CON LA ORIENTACIÓN QUE SE PROPORCIONA AL ALUMNADO DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: VALORACIÓN DEL PROFESORADO TUTOR, ORIENTADORES/AS Y DIRECTORES/AS

Neves Arza Arza, Universidade da Coruña
Mª Mar Rodríguez Romero, Universidade da Coruña
Montserrat Castro Rodríguez, Universidade da Coruña
Email contacto: neves@udc.es

Resumen

Esta comunicación se basa en una investigación sobre el seguimiento y evaluación durante 3 cursos consecutivos de las estructuras y modelos institucionales de orientación implantados en 9 CCAA. Se trata de identificar los fundamentos de los servicios de orientación así como los resultados alcanzados relativos a la eficiencia y la equidad. Este trabajo analiza los datos referidos a la etapa de educación secundaria relativos a la orientación que se proporciona al alumnado de los Programas de Diversificación Curricular, mediante un cuestionario aplicado a una muestra de profesorado tutor, orientadores/as y directores/as en Galicia. Esta muestra procede de 32 institutos de educación secundaria de las cuatro provincias gallegas. En cada centro se encuestó al orientador/a, hasta un total de 32, y al director/a, hasta un total de 32, y a una muestra de profesores tutores, hasta un total de 107. El cuestionario, adaptado a cada grupo informantes y a las peculiaridades del sistema de orientación gallego, preguntaba sobre las expectativas previstas y las necesidades alcanzadas.

Descriptores: *programas de diversificación curricular, atención a la diversidad, servicios de orientación, educación secundaria obligatoria, calidad de la educación, equidad de la educación.*

Abstract

This paper is based on research about the evaluation of school counseling services and those institutional models implemented in nine of Spain's Autonomous Communities. The outcome is to identify the bases of the services made available and the results in terms of quality and equity in education obtained by those services. Specifically this document analyzes the data related to secondary compulsory education in special needs programs, collected by a survey of 171 educators from 32 secondary schools in Galicia. The questionnaire, adapted for each informant group, analyzes the opinions of a sample of teachers, principals, and guidance counselors, about their satisfaction with special needs support services in Galicia.

Keywords: *Special needs, counseling services, secondary compulsory education, quality of education, equity in education.*

Introducción

A partir de la aplicación de la LOGSE han ido apareciendo iniciativas legislativas y programas que pretenden dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo en las etapas de enseñanza obligatoria. Entre estos programas destacan los Programas de Diversificación Curricular (PDC) que en los últimos años se han convertido en una de las principales medidas de atención a la diversidad para la ESO en Galicia, donde son muchos los centros que ofertan esta modalidad de atención a la diversidad. En cumplimiento del artículo 22.2 de la LOE y del artículo 15 del Decreto 133/2007, se publica la Orden del 30 de julio de 2007 que regula en Galicia el acceso del alumnado a los PDC, las materias que constituyen su currículo y se establece el procedimiento de autorización de estos programas.

Según las propias disposiciones de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, el PDC es una medida extraordinaria de atención a la diversidad para la educación secundaria obligatoria que se basa en el principio de flexibilidad, imprescindible para adecuarse a las aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. Esta medida flexibiliza los distintos elementos del currículo de forma que posibilita una organización de los contenidos, actividades y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general, así como una metodología específica. Su finalidad es que el alumnado alcance los objetivos generales y las competencias básicas de la etapa de forma que pueda obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria. La duración de los PDCs es de dos años, aunque pueden establecerse programas de un año de duración.

El currículo de los PDC se organiza en ámbitos y materias. Se diferencian dos ámbitos. Un ámbito específico de carácter lingüístico-social que incluye objetivos y contenidos curriculares de las materias de ciencias sociales, geografía e historia, lengua gallega y literatura y lengua castellana y literatura. El otro ámbito es el científico-técnico e incluye objetivos y contenidos curriculares de las materias de matemáticas, biología y geología y física y química. Las materias son lengua extranjera, educación plástica y visual, educación física, música, tecnología y una materia optativa a cursar en tercero y cuarto de la ESO. El alumnado de un PDC tiene un grupo ordinario de referencia en el que puede cursar las materias y la hora de tutoría grupal. Desde el punto de vista metodológico, se opta por un modelo de trabajo interdisciplinar o globalizado que fomente el trabajo activo y colaborativo del alumnado, de forma que le ayude a adquirir el mayor grado posible de autonomía personal y que incentive el aprender a aprender.

Para acceder a un PDC el alumnado tiene que tener cumplidos como mínimo 16 años o cumplirlos durante el curso académico y presentar dificultades generalizadas de aprendizaje. Otro de los requisitos es que, con anterioridad, el alumnado haya participado en otras medidas de atención a la diversidad. Otro criterio para la admisión es que el alumnado haya cursado el 2º ó 3º curso de la ESO y que no pueda promocionar al curso siguiente por haber agotado las posibilidades de repetición en la etapa. También son candidatos los alumnos que no superaron 4º y que agotaron las posibilidades de repetición. Además es imprescindible que en este proceso haya expectativas razonables de que el alumno o alumna pueda alcanzar los objetivos y competencias de la etapa. Por lo tanto, es necesario que el equipo docente valore dichas posibilidad.

El tutor del grupo y el orientador desempeñan un papel relevante en todo el proceso. En un primer momento, diagnosticando, proponiendo medidas para que el alumnado supere sus dificultades, coordinándolas y haciendo su seguimiento. En un segundo momento,

aportando información que justifique la incorporación del alumnado a un PDC. Una vez que el alumnado no ha conseguido los objetivos propuestos con las medidas previas, el tutor o tutora, junto con el resto del equipo docente, serán los encargados de valorar si el estudiante puede ser un candidato a participar en dicho programa; una decisión y valoración que se tiene que realizar en base a pruebas evidentes, que implican una recogida amplia y fundamentada de información, extraída del análisis de las diferentes fuentes posibles, esto es, trayectoria académica del alumnado y situación actual, reflexión con el equipo docente y los representantes legales del estudiante, padre, madre o tutor legal.

Tomada la decisión de que es un candidato o candidata adecuada a la filosofía del PDC, desde la jefatura del DO se complementará el informe emitido por la tutoría con el correspondiente informe realizado después de una evaluación psicopedagógica del alumnado, si fuera el caso, o con lo acordado en la reunión mantenida entre el propio estudiante, su padre y madre, o tutor, y las personas que ejercen la tutoría en su clase. Para la configuración del grupo de alumnado que va a cursar un PDC, además de los procesos específicos que se realizan con cada estudiante, familia y profesorado, también existe un proceso para la configuración del grupo que va a participar en el programa. Existe una comisión de la que forman parte las jefaturas de estudios y del DO, los tutores y tutoras de cada alumno o alumna, que valorará cuáles son los candidatos a dicho programa. La propuesta será remitida a la inspección educativa, quien finalmente aprobará la propuesta o la rechazará.

Los hallazgos que se exponen en esta comunicación proceden de la investigación *Seguimiento de la evolución de los distintos modelos institucionales de orientación en las Comunidades Autónomas españolas, análisis de sus fundamentos y evolución de su eficiencia en el apoyo a la calidad y a la equidad,*[27] realizada en nueve Comunidades Autónomas: Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco. Los objetivos de la investigación se concretan en los cuatro siguientes:

a) Valorar la evolución y resultados de los nuevos sistemas de orientación y apoyo a la escuela establecidos en algunas CCAA.
b) Comparar y valorar la situación de las CCAA estudiadas según la idiosincrasia de cada sistema de orientación.
c) Identificar las competencias profesionales que cada modelo demanda de los orientadores y de los nuevos especialistas que se van incorporando y su repercusión en sus respectivos perfiles profesionales.
d) Identificar las CCAA que están trabajando en un cambio de estructura y modelo, analizar las causas que les llevan al cambio y el procedimiento seguido en el diseño del nuevo modelo.

Nuestra comunicación aporta algunos resultados relativos al primer objetivo, la valoración de los resultados del modelo institucional de orientación gallego por parte del profesorado tutor, orientadores y dirección de los centros. Concretamente, se aborda la satisfacción con el procedimiento seguido para incorporar al alumnado en los PDC y con el papel del departamento de orientación en la atención de las necesidades del alumnado que cursa este tipo de programa.

[27] En las publicaciones Velaz de Medrano, Blanco y Manzano (2012) y Velaz de Medrano (2013) se pueden consultar algunos de los resultados más globales de esta investigación.

Método

Para la recogida de datos se construyeron tres cuestionarios adaptados a los tres grupos de informantes (profesorado tutor, dirección y orientadores/as). Los cuestionarios presentaban una parte común y otra específica para cada una de las tres figuras encuestadas. También se adecuaron a las peculiaridades del sistema de orientación gallego. Las preguntas eran cerradas y en su casi totalidad la alternativas de respuesta se presentaban en escala tipo Likert con seis categorías. Los cuestionarios se aplicaron en el curso 2010-2011. En el procedimiento de recogida de información se dieron los seis pasos siguientes:

- Solicitud de autorización formal y colaboración a la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- Envío de cartas institucionales de la Consellería y del Instituto de Formación, Innovación e Investigación Educativa (IFIIE) a los centros seleccionadas.
- Contacto telefónico con la dirección de cada centro con el objetivo de presentar el estudio e informar del procedimiento a seguir para la aplicación de los cuestionarios.
- Envío de los cuestionarios a los centros.
- Recordatorio y seguimiento.
- Recogida de cuestionarios en el propio centro.

En la selección de la muestra se consideró el centro como unidad muestral. El tamaño de la muestra se calculó considerando un error del 5%, p = q =0,50 y un nivel de confianza del 95%. El muestreo fue aleatorio y proporcional al número total de Institutos de Educación Secundaria (IES) de Galicia por provincia. En cada centro se encuestó al orientador y a la dirección. Para la muestra de tutores se seleccionaron para cada centro: dos tutores de 2º de la ESO y dos de 4º. En los centros que se podían cursar los PDC y los PCPI se añadía a la muestra un tutor de cada uno de estos programas.

La muestra final de centros tiene un centro menos del que correspondía a la muestra calculada, es decir 32 en vez de 33. Su distribución por provincia es equivalente a la observada en la población: los mayores números y porcentajes de centros corresponde A Coruña (40,6%) y Pontevedra (31,3%) y los menores recaen en Lugo (15,6%) y Ourense (12,5%). La muestra total de informantes fue de 31 directores, 32 orientadores y 107 tutores. En la tabla 1 se presenta su distribución por provincia. Los centros que imparten PCPI y PDC suponen, respectivamente, el 58 % (18 centros) y el 83,9% (26 centros).

Tabla 1
Distribución de la muestra por provincia

Provincia	Orientadores/as		Directores/as		Tutores/as	
	%	N	%	N	%	N
A Coruña	40,6	13	38,7	12	39,3	42
Lugo	15,6	5	16,1	5	15,9	17
Ourense	12,5	4	12,9	4	11,2	12
Pontevedra	31,3	10	32,3	10	33,6	36
Total	100	32	100	31	100	107

Resultados

Satisfacción con el procedimiento seguido para incorporar al alumnado a los PDC y motivos de la insatisfacción

En el cuestionario se sometía a valoración el proceso de toma de decisiones que se sigue en el centro para incorporar al alumnado a un PDC. Las respuestas son de escala tipo Likert con seis categorías, desde la total insatisfacción a la máxima satisfacción. En la tabla 2 aparecen reducidas a los dos polos de la escala.

Según los datos de la tabla 2, cabe afirmar que el nivel de satisfacción del profesorado tutor, de los orientadores y de la dirección del centro con el proceso seguido para la incorporación del alumnado a los PDC es alto. La mediana se sitúa en la segunda categoría más alta de la escala y la media se aproxima a este valor.

Tabla 2
Satisfacción de orientadores/as, directores/as y profesorado tutor con el proceso de toma de decisiones para incorporar al alumnado a un PDC

	Insatisfacción		Satisfacción		N	μ	S	Mediana
	%	N	%	N				
Orientadores/as	13,3	4	86,7	26	30	4,90	1,094	5
Tutores/as	5,5	5	94,5	87	92	4,75	1,135	5
Directores/as	10,7	3	89,3	25	28	4,86	,891	5

Las personas que habían considerado el proceso insatisfactorio tenían que valorar los motivos que explicarían su insatisfacción. Los motivos que se sometían a su consideración se relacionan con el procedimiento que se estable en la normativa que regula los PDC. En la tabla 3 se presentan las respuestas, de su lectura cabe extraer las siguientes observaciones:

Tabla 3
Circunstancias que explican la insatisfacción

Circunstancias	Directores/as				Orientadores/as				Profesorado tutor			
	μ	$\mathcal{S}$	Me.	N	μ	$\mathcal{S}$	Me	N	μ	$\mathcal{S}$	Me.	N
No aplicación medidas ordinarias previas	3	1,000	3	4	3,75	,500	4	4	3,55	,934	3	11
No se realiza evaluación psicopedagógica	4	,000	4	4	3	1,414	3,50	4	3,73	1 ,421	4	11
Se aplica automáticamente al alumnado con dificultades	3	1,000	3	4	3,50	,577	3,50	4	4,09	1 ,446	4	11
Pesa demasiado la voluntad de la familia.	3,50	2,121	3,50	4	2,75	1,708	2,50	4	3,45	1 ,128	4	11
Pesa demasiado la voluntad del alumno/a	3	1,000	3	4	2,75	1,500	3	4	3,00	1 ,183	4	11
Se tiene poco en cuenta la valoración del tutor/a	1,67	,577	2	4	1,75	,957	1,50	4	3,18	1 ,250	3	11
Se ajusta a la normativa vigente, con la que no estoy de acuerdo	1,67	,577	2	4	3	1,633	3	4	3,27	1 ,421	3	11
Se tiene poco en cuenta la valoración del DO	1,67	,577	2	4	3,67	,577	4	4	2,55	,522	3	11
Se tiene poco en cuenta la valoración del EOE	1	,000	1	4	2	1,000	2	4	3,00	,866	3	11

Colaboración del Departamento de Orientación en la cobertura de necesidades de orientación escolar, académica y profesional del alumnado de los Programas de Diversificación Curricular

El alumnado de los PDC generalmente presenta un perfil académico de frecuentes fracasos, derivados principalmente de su escasa competencia lingüística y numérica. Además, adolecen de un desinterés general por la enseñanza, posiblemente motivado por una baja autoestima, lo que les conduce a un bajo rendimiento académico y a dificultades de relación e inserción social. Así mismo acostumbran a presentar necesidades en el área de orientación profesional que dificultan la construcción de un proyector personal y profesional. Las características citadas hacen imprescindible la intervención orientadora en sus tres vertientes, la escolar, la académica y la profesional. Al departamento de orientación le compete, principalmente, la promoción de la actividad orientadora en los PDC, a través de la colaboración y asesoramiento en la planificación, desarrollo y evaluación de la acción orientadora desarrollado en el marco de los PDC.

En la tabla 4 se presentan varios estadísticos (media, mediana y desviación típica) de las respuestas a una de las preguntas del cuestionario en la que se pedía que valorasen en qué medida desde el departamento de orientación se atendían las necesidades de orientación escolar, académica y profesional del alumnado de los PDC.

De los datos de la tabla 4 hay que destacar que el profesorado tutor, la dirección los orientadores y orientadoras de la muestra manifiestan un alto nivel de satisfacción con la atención que se presta a las necesidades de orientación escolar, académica y profesional del alumnado. La media se aproxima en todos los casos al segundo valor más alto de la escala, y la mediana se sitúa en todos los casos en este valor.

Tabla 4
Satisfacción con la atención del DO a las necesidades de orientación escolar, académica y profesional del alumnado de los PDC

	Directores /as				Orientadores				Profesorado tutor			
	μ	$\mathcal{S}$	Me.	N	μ	$\mathcal{S}$	Me.	N	μ	$\mathcal{S}$	Me.	N
O. escolar	4,54	1,382	5	24	4,74	,944	5	27	4,90	1,060	5	84
O académica	4,58	1,316	5	24	4,78	,934	5	27	4,90	1,039	5	83
O. profesional	4,63	1,345	5	24	4,81	1 ,001	5	27	4,99	,925	5	88

Discusión

Los datos que presentamos constituyen una primera aproximación para valorar el papel de la orientación en los programas de diversificación curricular en Galicia. Otros estudios más extensivos (Sobrado y Santos, 2004; Zabalza, 2005) sobre el sistema de orientación en Galicia no habían abordado anteriormente este ámbito de la acción orientadora.

Considerando las limitaciones inherentes a la representatividad de la muestra, cabría valorar de modo aproximado los hallazgos de esta investigación en términos de resultados alcanzados por el sistema de orientación, referidos específicamente al grado de cobertura de las necesidades de orientación personal, académica y profesional del alumnado de los PDC por parte de los departamentos de orientación. En este sentido, la principal conclusión es la satisfacción de las tres audiencias con el papel que al respecto desempeña el departamento de orientación.

Otra aportación interesante de nuestra investigación se refiere al planteamiento de nuevos interrogantes que pueden transformarse en objetivos de investigación para futuras indagaciones. Estos nuevos temas de indagación están relacionados principalmente con la caracterización de la práctica de la orientación y la tutoría, con la cobertura de necesidades de orientación del alumnado por parte de los distintos agentes implicados (profesorado, tutoría y departamento de orientación), así como la cobertura de necesidades de asesoramiento al profesorado de los PDC en la función tutorial y en cuestiones más metodológicas. Dadas las características del alumnado de los PDC y las problemáticas que afronta su educación, la tutoría tiene peculiaridades específicas vinculadas a la complejidad de su ejercicio y por tanto requiere de una mayor necesidad de asesoramiento por parte del orientador u orientadora para descubrir espacios de innovación.

Otras posibles cuestiones de indagación están relacionadas con la valoración de la equidad que aporta la labor de orientación en relación con el perfil del alumnado. Las necesidades de este tipo de alumnado requieren de una función orientadora que supere sus carencias en términos de desarrollo personal, académico y profesional. Por tanto sería muy interesante profundizar en la caracterización de la orientación que se despliega desde el DO y especialmente desde la tutoría preguntando por el nivel de satisfacción de sus destinatarios

Referencias

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2008). *Guía del sistema educativo gallego.* Santiago: Tórculo Artes Gráficas, S. L.

Decreto 120/1998, 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG del 27 de abril de 1998, nº 79).

Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 13 de xullo de 2007, nº 136).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006, nº 106).

Orde do 24 de xullo de 1998 pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia regulada polo Decreto 120/1998 (DOG del 24 de xullo de 1998, nº 147).

Orde de 30 de xullo de 2007 pola que se regulan os programas de diversificación curricular na

educación secundaria obrigatoria (DOG do 21 de agosto de 2007).

Sobrado, L y Santos, M.A. (2004). *Orientación escolar y acción titorial en Galicia. Informes sobre o estado e situación do sistema educativo en Galicia.* Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Zabalza, M.A. (2005). *A Educación Especial en Galicia: análise da situación actual e propostas de futuro*. Santiago de Compostela: Unidixital.

Vélaz de Medrano, C., Blanco, A. y Manzano, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria: estudio en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 138-173.

Vélaz de Medrano, C. (Dir). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis Comunidades Autónomas (1990-2010). Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco.* Madrid: UNED. Col. Temática Ciencias Sociais. ISBN: 978-84-695-7238-2

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO EN ANDALUCIA

Sonia Rodríguez Fernández, Universidad de Granada
Magdalena Suárez Ortega, Universidad de Sevilla
M. Teresa Padilla Carmona, Universidad de Sevilla
Email contacto: soniarf@ugr.es

Resumen

En nuestro país se constata la escasez de estudios que recojan análisis sobre las necesidades de orientación de personas adultas. Si bien disponemos de cierta información sobre las necesidades de grupos específicos (universitarios, mujeres, inmigrantes…), carecemos de un marco común que caracterice a la población adulta en su conjunto. Esta comunicación presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo es identificar las necesidades de orientación para la elaboración del proyecto vital/profesional de las personas adultas, desarrollado en la Comunidad Autónoma Andaluza. En concreto, se ha aplicado un cuestionario, elaborado por el equipo de investigación, a una muestra de 501 personas usuarias de los servicios de orientación para el empleo. Los análisis realizados adelantan que los/as usuarios declaran tener mayor nivel de necesidad en el ámbito de las habilidades de autoexploración, seguido de las habilidades para la gestión y puesta en práctica del proyecto vital/profesional.

Descriptores: *Evaluación de necesidades, Orientación a personas adultas, Proyecto vital y profesional.*

Abstract

In our country, there is a lack of studies based on the needs of guidance analysis of adult people. We have some information about the needs of guidance of specific groups (undergraduates, women, immigrants,...). Nevertheless, we do not have a common framework that characterizes the adult population as a whole. This paper presents the results of a study aimed at identifying the needs of guidance to development the professional and vital project of adult people. This study has been developed at the Autonomous Community of Andalusia. Specifically, we applied a questionnaire, created by the research team, to 501 users of guidance services for employment. The analysis carried out put forward that the users have higher levels of need in the field of self-examination skills, followed by management and implementation skills of vital/professional projects.

Keywords: *Needs assessment, guidance for adults, life and professional project.*

Introducción

En nuestro país se constata la escasez de estudios que recojan análisis acerca de las necesidades de orientación de personas adultas (los existentes se centran sobre todo en las población universitaria) o sobre el impacto de la actividad orientadora, en contraste con la mayor cantidad de estos que se centran en la orientación en educación primaria y secundaria. Los pocos estudios que se han interesado por las personas adultas (De la Fuente y González Castro, 2009; García del Dujo y Martín, 2004; Labour Asociados Consultores, 2005; Padilla Carmona, 2001; Sánchez et al., 2011; Suárez Ortega, 2008) han fijado su foco de atención en colectivos concretos (mujeres, inmigrantes, personas en riesgo de exclusión…), lo que ha

conducido a que actualmente dispongamos de cierta información sobre las necesidades de grupos específicos, pero carezcamos de un marco común que caracterice a la población adulta en su conjunto.

Como ejemplo del avance de la investigación en nuestro país, podemos mencionar el trabajo de De la Fuente y González-Castro (2009), que analiza la situación en la que se encuentran los colectivos en riesgo de exclusión social en relación el acceso al empleo. Desde él se concluye como necesario el diseñar e implementar políticas activas de formación y orientación hacia los desempleados, con itinerarios personalizados. Teniendo en cuenta la perspectiva de los orientadores, las necesidades más prioritarias serían aquellas referidas al análisis del mercado laboral, las competencias relativas a la gestión de la carrera y elaboración de proyectos profesionales realistas, las competencias emocionales, y las habilidades para la autoexploración (Sánchez García et al., 2009).

En otros trabajos, se ha profundizado en las necesidades de orientación profesional de colectivos específicos y avanzados progamas de intervención para los mismos. Ejemplo de ello, ha sido el Proyecto I+D subvencionado en la convocatoria de 2002 (Padilla Carmona, García Gómez y Suárez Ortega, 2005) en el que se analizó la relación entre los roles vitales en la planificación del proyecto vital de chicas adolescentes en el último año de la ESO. También en la tesis doctoral de Suárez Ortega (2008) se trabaja el proyecto profesional y de vida con mujeres adultas que quieren acceder al empleo identificándose las necesidades de este colectivo, así como los condicionantes de la carrera profesional femenina. En este sentido, se constatan necesidades por parte de las mujeres en las distintas dimensiones relativas al desarrollo y gestión de proyectos profesionales.

Por otra parte, y dada la relativamente reciente creación de los servicios de empleo, no existen estudios de investigación que sistemáticamente revisen la labor desarrollada desde ellos y la adecuación de sus funciones a las necesidades de la población. Los trabajos existentes se han desarrollado sobre el perfil del orientador (Martínez Tuja, 1991) o en el ámbito de la orientación universitaria (Sánchez García, 1998). Aunque existen precedentes como el *Estudio de situación y propuestas para el avance de los servicios de orientación profesional para el empleo* (Labour Asociados Consultores, 2005) y el Proyecto *Integra: Coordenadas metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación* (Comisiones Obreras, P.V.,FCA13/2005/162/46) que informan de las acciones más demandadas en estos servicios y algunas de las limitaciones de los mismos, aportando propuestas metodológicas concretas de actuación.

La indagación sobre las actividades realizadas desde los servicios de orientación para el empleo y las dificultades experimentadas por estos servicios, es una tarea complementaria y un punto de partida necesario para sugerir líneas de intervención para estos servicios. De acuerdo con ello, la finalidad de esta comunicación es identificar las necesidades de orientación para la elaboración del proyecto vital y profesional de las personas adultas, desarrollado en el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos: i) identificar las necesidades de orientación del usuario del servicio de orientación y; ii) conocer las opiniones de los mismos con respecto al proceso de orientación que han seguido.

Método

Se trata de una investigación no experimental, puesto que se analiza la situación tal y como se da en su entorno natural. Se enmarca en un enfoque metodológico descriptivo y diseño trasversal. Nuestro propósito es identificar las características, propiedades, dimensiones y regularidades del fenómeno en estudio, es decir, identificar las necesidades de orientación de los usuarios del servicio de orientación, además de sus opiniones con respecto al proceso.

La población estuvo constituida por personas adultas, de 18 años en adelante que, estando o no en situación de desempleo, son usarias de los servicios de orientación o se han planteado la posibilidad de acceder a estos servicios, concretamente, aquellos ubicados en la Comunidad Autónoma andaluza. Como procedimiento de muestreo, hemos usado el muestreo por cuotas no aletarorio, estableciendose estratos que representen las características diferenciales de la población en cuanto a los rasgos sociodemográficos (género, edad, situación laboral, nivel de cualificación, procedencia).

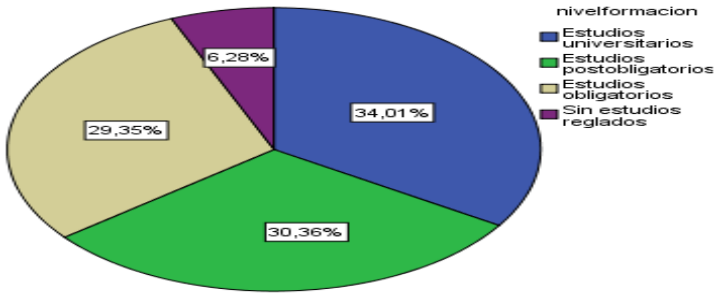


Gráfico 1. Nivel de formación de los usuarios participantes

La muestra estuvo compuesta por 501 usuarios de servicios de orientación, distribuida en 53,82% mujeres y 46,18% de hombres. Con respecto al nivel de formación de los usuarios participantes en el estudio, la mayor proporción pertenece a personas con estudios universitarios (34,01%), siendo sensiblemente inferior aquellos con estudios postobligatorios, obligatorios y bastante inferior, aquellos sin estudios reglados (6,28%).

Con respecto al entorno o contexto al que pertenecen los sujetos participantes, en su mayor proporción pertenecen al sector urbano (51,02%), seguido del semiurbano (39.59%), siendo el resto del ámbito rural (9,39%). Tan solo, el 7,41% de los usuarios encuestados, no tienen nacionalidad española.

El instrumento utilizado en este estudio se denominó *Cuestionario de necesidades de orientación profesional de personas adultas*, diseñado por Padilla Carmona, Sánchez García y Suárez Ortega en el Proyecto ORIEM. Dicho instrumento está compuesto por cuatro partes claramente diferenciadas: a) Información sobre sí mismo/a y su situación actual; b) Trayectoria laboral y formación, donde se recogen aspectos referentes a la situación profesional del usuario, valoración de su trayectoria laboral, satisfacción con el mismo, nivel de cualificación o formación laboral; c) Necesidades de orientación, donde el usuario valora en qué medida está de acuerdo con las afirmaciones contempladas en el instrumento; y d) Opiniones sobre el proceso de orientación que ha seguido el usuario donde, al igual que en la parte anterior, valora el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones. Los valores de

respuesta, tanto para la tercera como cuarta parte, oscilaban entre "0" (mínimo acuerdo) y "5" (máximo acuerdo).

La validez de constructo del instrumento se realizó a través de un análisis factorial. La extracción de factores se llevó a cabo mediante el método de componentes principales, con objeto de obtener factores estadisticamente independientes y de máxima variabalidad al tiempo que no se deformara la estructura de los datos. Como método de rotación se usó la Varimax, método ortogonal, que conserva la suma de procentajes de varianza explicados por los factores.

La extracción obtuvo 6 factores con autovalor mayor que 1, que explicaron el 63,4% de la varianza total. Se siguió la sugerencia de Peña (2002) de que el número máximo de factores a extraer ha de ser menor a la mitad del número inicial de variables menos 1. El primer factor explica un 18% de la varianza, mientras que los siguientes explican entre el ocho y el cuatro por ciento, cada uno, lo que indica la importancia relativa del primer factor. Este procentaje proporciona una evidencia de validez de constructo, en cuanto que no hay acuerdo sobre el porcentaje de varianza mínima que debe explicar el primer factor, pero sí que este porcentaje debe ser claramente superior al explicado por los restantes.

Para el cálculo estadístico del coeficiente de fiabilidad del cuestionario, como índice de consistencia interna, se ha empleado el modelo alfa, implementado en el paquete informático SPSS Statistics 21, que valora la consistencia interna de la escala a partir de la correlación inter-elementos promedio. El resultado obtenido, para las dos partes del cuestionario, objeto de estudio, se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Estadísticos de fiabilidad del instrumento

PARTES DEL CUESTIONARIO	ALFA DE CRONBACH	*ITEMS*
Necesidades de orientación	,946	n= 24
Opiniones sobre el proceso de orientación que ha seguido	,938	n= 13
TOTAL	**,949**	n= 43

Con respecto al procedimiento, y dadas las características de la población, resulta complejo acceder a ella para la obtención de los datos. Por esta razón, el cuestionario se aplicó principalmente en los servicios de empleo (actividad que resulta factible gracias a la colaboración de las EPOs participantes, especialmente SAE, FOREM y el Consejo Andaluz de Relaciones Laborales y Asociaciones Profesionales, que engloban a representantes sindicales, empresariales y de la Administración laboral).

Los servicios de orientación para el empleo, donde se realizó la pasación del instrumento, pertenecían a la red Andalucía Orienta, además de la Unidad de orientación e inserción profesional de la Universidad de Sevilla (UOIP), Sevilla Acoge, Talleres y el servicio de apoyo al empleo universitario.

Resultados

El apartado de resultados está organizado para dar respuesta a los objetivos propuestos. Por un lado, identificar las necesidades de orientación del usuario del servicio de orientación y; por otro, conocer las opiniones de los mismos con respecto al proceso de orientación que han seguido. Las necesidades de orientación, se desglosan en cinco dimensiones: necesidades para la autoexploración, necesidades de formación, necesidades

para la toma de decisiones y la planificación personal y profesional, necesidades para la búsqueda de empleo; y necesidades para la gestión y puesta en práctica del proyecto.

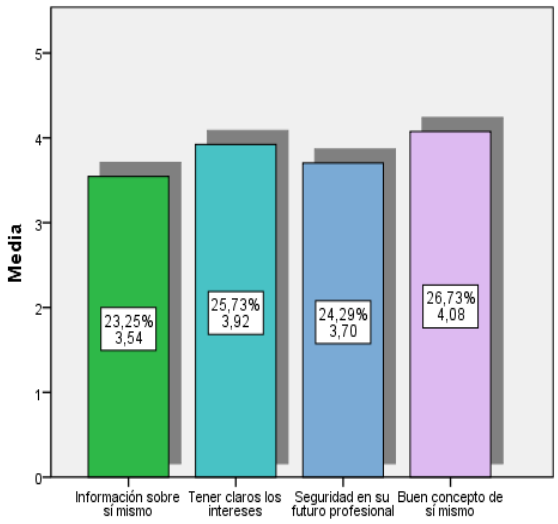


Grafico 2. Necesidades para la autoexploración

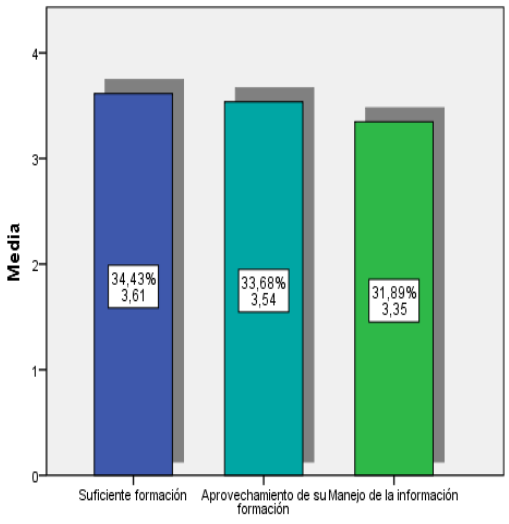


Grafico 3. Necesidades de formación

La primera de ellas, las necesidades para la autoexploración, está relacionada con la información que el usuario tiene de sí mismo para elaborar su itinerario de formación e inserción, además de conocer sus intereses, futuro profesional y autoconcepto. Podemos observar en el Gráfico 2, que los procentajes más elevados están relacionados con el concepto positivo que los usuarios mantienen de sí mismos, además de conocer con exactitud el trabajo que más le interesa.

En menor proporción, aunque también con alto grado de acuerdo, manifiestan que la información que perciben de sí mismos es util para la elaboración de su itinerario formación y de inserción.

Con respecto a las necesidades de formación (Gráfico 3), se muestra claramente un alto grado de acuerdo en los tres ítems que componen la dimesión, es decir, tienen suficiente información tanto para incorporarse al mercado laboral como para promocionar profesionalmente y sacan partido de dicha información para encontrar alternativas a su formación o para encontrar un trabajo.

En relación a las necesidades para la toma de decisiones y planficación personal y profesional (Grafico 4), podemos observar, al igual que las anteriores, valores altos en la proporción de acuerdo. Los usuarios manifiestan utilizar todas sus posibilidades de desarrollo y experiencia previa para tomar decisiones importantes, siendo capaces de establecer objetivos profesionales realistas. Consideran que es necesario tener en cuenta los puntos fuertes y débiles para elaborar un itinerario de formación e inserción, siendo coherentes con sus metas y objetivos.

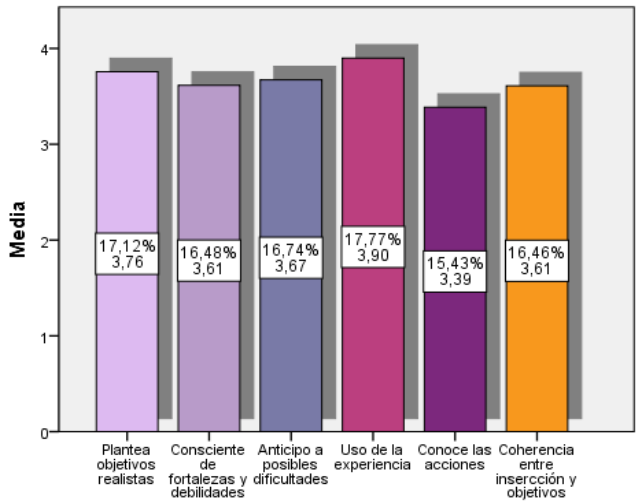


Grafico 4. Necesidades para la toma de decisiones y planificacion personal y profesional

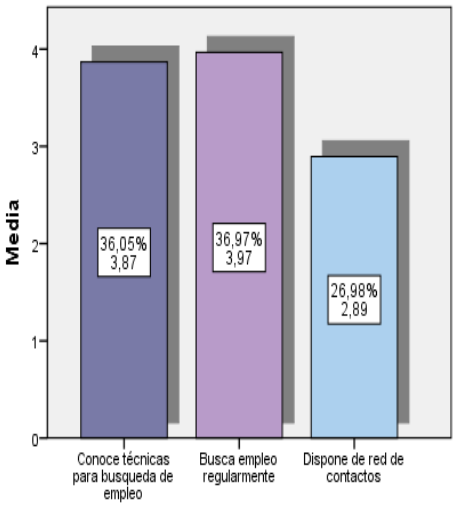


Grafico 5. Necesidades para la busqueda de empleo

Con respecto a las necesidades para la búsqueda de empleo (Gráfico 5), manifiestan conocer las técnicas para realizar dicha búsqueda y admiten buscar empleo de forma regular, aunque la proporción de acuerdo se reduce cuando se trata de disponer de una red de contactos que pueda facilitarle el acceso a un empleo o mantenerse en el mercado laboral.

La última categoría referida a las necesidades para la gestión y puesta en práctica del proyecto, también obtiene porcentajes superiores a la media, aunque inferiores a las otras dimensiones. Los usuarios son capaces de encontar el modo de conciliar satisfactoriamente su vida familiar y profesional. Suelen aprovechar las oportunidades interesantes cuando surgen y sacar el máximo partido a sus puntos fuertes, afrontando sus éxitos y fracasos. Son conscientes de las decisiones tomadas y las tienen en cuenta para mejorarlas en el futuro.

Los ítems que componen la dimensión: *conocer las opiniones de los usuarios con respecto al proceso de orientación que han seguido* se distribuye en tres ámbitos referidos al grado de acuerdo con el proceso de orientación que han seguido en el servicio de orientación, los aspectos tenidos en cuenta para la elaboración del itinerario de inserción y la información que debe ser mejorada por parte del servicio.

Con respecto a la opinión de los usuarios sobre el proceso de orientación realizado (Gráfico 5 y 6), el grado de acuerdo es superior a la media en todos su ítems. Los usuarios coinciden en que el horario de realización se ajusta a sus circunstancias personales, se sienten verdaderamente escuchados por los técnicos de los servicios. Les resulta fácil encontrar y acceder a los programas de orientación y siguen utilizándolo posteriormente.

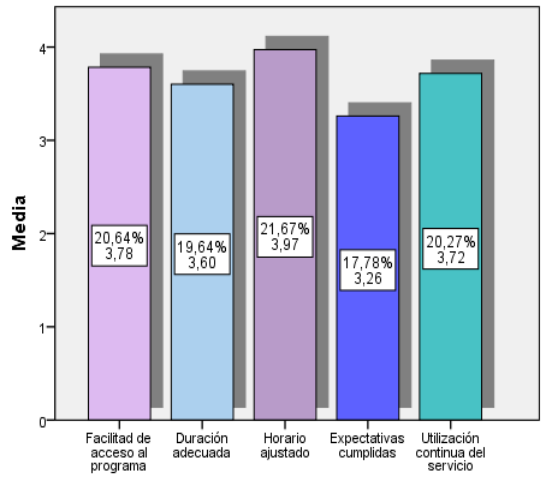


Grafico 5. Opiniones sobre el proceso de orientación seguido (1)

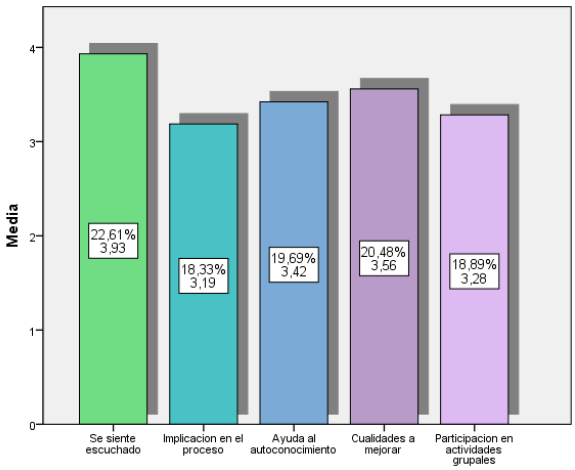


Grafico 6. Opiniones sobre el proceso de orientación seguido (2)

Por otro lado, existe menor proporción de acuerdo con respecto a sus expectativas en el programa, consideran que no se está cumpliendo lo que ellos esperaban del programa de orientación. Tampoco se perciben como totalmente implicados en su proceso de orientación, en muchos casos, no se produce un cambio personal a raíz de dicho proceso. Para la elaboración del itinerario de inserción, los usuarios conceden más importancia a sus conocimientos y habilidades, seguido de sus opiniones en la definición de sus itinerarios. En último lugar, aunque con porcentajes de acuerdo superiores a la media, se tienen en cuenta las circunstancias personales.

Por último, los datos recogidos sobre qué información debe ser mejorada por parte del servicio, observamos que la referida al autoempleo recibe mayores porcentajes de acuerdo, seguida de la información relativa al mercado laboral, posibilidades de formación, estrategias de búsqueda de empleo, planificar y gestionar su vida profesional y, en último lugar, aunque con un porcentaje superior al 60%, se situa la información para mejorar el conocimiento de si mismo.

Discusión

Según los hallazgos encontrados, concluimos la existencia de una serie de necesidades de orientación para la elaboración del proyecto vital y profesional de las personas adultas de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los porcentajes más elevados de necesidades tienen que ver con la autoexploración y con la formación profesional. Si bien los usuarios manifiestan necesidades de información sobre sí mismos y de seguridad con respecto a su futuro profesional, sobresalen las categorías relacionadas con el autoconcepto, así como con la toma de decisiones vocacionales. También los usuarios manifiestan necesidades de formación que, por orden decreciente, tienen que ver con la formación para el empleo, el aprovechamiento de dicha formación, y la gestión y manejo de la información. Estos datos coinciden con los aportados por De la Fuente y González-Castro (2009), quienes concluyen la necesidad de diseñar e implementar políticas activas de formación y orientación hacia los desempleados, con itinerarios personalizados, que den respuesta a estas necesidades. Por su

parte, el estudio de Sánchez García et al. (2009) coincide en que las necesidades más prioritarias, esta vez analizadas desde la perspectiva de los orientadores, son aquellas referidas al análisis del mercado laboral, las competencias relativas a la gestión de la carrera y elaboración de proyectos profesionales realistas, las competencias emocionales, y las habilidades para la autoexploración.

Haciendo una valoración conjunta de las necesidades expresadas por los usuarios, detectamos que estos revelan una imagen sesgada acerca del imaginario que tienen sobre su propia carrera profesional, especialmente en lo referido a la dimensión personal. Suárez Ortega (2008) constata la importancia que el desarrollo personal tiene en la elaboración de los proyectos profesionales, considerando que esta es la vía para favorecer una mayor autodeterminación o empowerment, lo que posteriormente ayudará a los usuarios a clarificar su posicionamiento frente al empleo.

Por otro lado, haciendo alusión a las necesidades para la gestión y puesta en práctica del proyecto profesional, nos sorprende que los usuarios mantengan una percepción tan positiva sobre su situación personal y familiar en conexión con la dimensión profesional. Precisamente cuando en contraposición con lo anterior, estos manifiestan elevadas necesidades relacionadas con la autoexploración, la toma de decisiones y la gestión del propio proyecto profesional. Este hecho puede explicarse dado el desconocimiento que los usuarios poseen sobre el concepto y la funcionalidad del proyecto profesional. Este hecho puede estar impidiendo que los usuarios valoren con realismo las tareas implicadas en el proceso orientador. Dado el momento de crisis laboral actual, esta falta de realidad sobre la propia carrera también podría estar interactuando con el concepto que los usuarios tienen del proceso orientador y de la labor de los servicios (Labour Asociados Consultores, 2005).

Estos primeros resultados apuntan a la necesidad de que los usuarios tomen conciencia del proceso orientador, y especialmente con lo que supone implicarse en él y en las actividades que desde los servicios se proponen para ello. Si estos datos los complementamos con las opiniones de los usuarios sobre el proceso de orientación seguido, puede concluirse que los usuarios, en términos generales, valoran positivamente el papel de los servicios de orientación, la accesibilidad a los mismos (cuando estos están activos), y el horario de la formación/orientación, y especialmente, la labor de los orientadores como mediadores en el proceso de desempleo.

En general, los usuarios mantienen una actitud pasiva frente a la orientación esperando que el servicio ofrezca soluciones plausibles y rápidas a cada situación personal; en consonancia, sería necesario clarificar el sentido de estos programas y servicios, y dejar patente que no son la panacea y que se requiere un papel activo por parte de la persona a fin de dar sentido al propio proyecto profesional y vital. Todo ello es coincidente con el Proyecto de I+D+I de Sánchez García et al. (2003-2007), cuyos resultados más relevantes ponen de manifiesto, que el tipo de planificación profesional que realizan los/as trabajadores/as tiene lugar generalmente, no de una forma preventiva y anticipatoria, sino de forma esencialmente reactiva, ante las situaciones y oportunidades que van surgiendo en la vida laboral. Estas conclusiones nos llevan necesariamente a destacar la importancia de la dimensión personal (autoexploración) en orientación profesional, insistiendo en la necesidad de fomentar el aprendizaje de competencias clave que tienen que ver con la autoconfianza, la madurez vocacional y la gestión emocional de la propia carrera (Sánchez García et al., 2009). Estas son claves para el éxito de la carrera y la base para la elaboración y gestión de proyectos profesionales realistas y funcionales.

Referencias

De la Fuente, R. y González-Castro, J.L. (2009). Empleo, formación e inserción de colectivos en riesgo de exclusión. Un reto social y económico para la empresa receptora. *Bordón, Revista de Pedagogía*, *61*, 33-45.

García del Dujo, A. y Martín, V. (2004). Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45 años): un estudio empírico. *Revista de Educación, 233*, 297-318.

Labour Asociados Consultores (2005). *Estudio de situación y propuestas para el avance de los servicios de orientación profesional para el empleo.* Madrid: Labour Asociados Consultores.

Martínez Tuja, M. (1991). Perfil del orientador desde los problemas que tendrá que resolver. *Bordón*, 43, 2, 217-220.

Padilla Carmona, M.T. (1999). *El desarrollo profesional en la edad adulta: Adaptación y validación del Adult Career Concerns Inventory (ACCI) en la población española.* Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.

Padilla Carmona, M.T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas*. Barcelona: Laertes.

Padilla Carmona, Mª.T., García Gómez, Mª.S. y Suárez Ortega, M. (2005). *Estudio Exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (B.O.E. nº 24 de 24 de enero de 2003). Financiado por el Instituto de la Mujer.

Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariables.* Madrid: McGraw-Hill.

Sánchez García, M.F. (1998): Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad. Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía, 9* (15), 87-107.

Sánchez García, M.F., Suárez Ortega, M., Manzano Soto, N., Oliveros Martín-Varés, L., Lozano Santiago, S., Fernández D'Andrea, B. y Malik Liévano, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación, 355*, 331-354.

Sánchez García, M.F.; Álvarez González, B.; Manzano Soto, N. y Pérez-González, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: Implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 284-299.

Suárez Ortega, M. (2008). *El proyecto profesional y de vida de mujeres adultas con escasa cualificación. Un reto para la intervención orientadora*. Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Junta de Andalucía. Sevilla: Mergablum.

RELACIÓN DE APTITUDES MUSICALES E INTELECTUALES EN ESCOLARES (9-13 AÑOS) DE LA REGIÓN DE MURCIA: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO

Francisco Rafael Lázaro Tortosa, Universidad de Murcia
Claudia Sánchez Velasco, Universidad de Murcia
Mª Cristina Sánchez López, Universidad de Murcia
Email contacto: crisalo@um.es

Resumen

Los objetivos de la presente investigación son, por un lado, estudiar la relación que existe entre las aptitudes musicales e intelectuales y, por otro lado, analizar si existen diferencias en función del sexo de los escolares de educación primaria de la Región de Murcia. Los participantes son 932 estudiantes, 488 chicas y 444 chicos y sus edades se encuentran comprendidas entre los 9 y 13 años. Los instrumentos utilizados han sido, la batería de actitudes diferenciales y generales (BADYG-E$_3$), para evaluar el área cognitiva y, el test de aptitudes musicales de Seashore, para valorar las aptitudes musicales. Los resultados muestran que las aptitudes musicales de los escolares se encuentran situadas por debajo del percentil cincuenta. Destacan al discriminar ritmo y duración. Existen diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas en discriminación del tono, discriminación de diferencia, memoria visual, problemas numéricos y series numéricas.

Descriptores: *aptitudes intelectual, aptitud musical, diagnóstico.*

Abstract

The aims of this study are, first, to study the relationship between music and intellectual skills and, secondly, to analyze differences by gender of primary school children in the Region of Murcia. There were a total of 932 participants, 488 girls and 444 boys, who were age between 9 and 13. The instruments used have been the battery differential and general attitudes (BADyG-E$_3$), to establish the cognitive profiles and, the Seashore musical aptitude test, by means of which we have assessed musical skills. The results show that the students´ musical ability is below 50th percentile. Students excel at discriminating rhythm and duration. The results indicate that there exist statistically significant differences between boys and girls in tone discrimination, differences discrimination, visual memory, numerical problems and numerical series.

Keywords: *Intellectual skills, musical ability, evaluation and gender.*

Introducción

El concepto de aptitud viene del latín *aptus* cuyo significado es ser capaz, referido a las capacidades que posee el ser humano. En términos psicológicos es la característica psicológica por la cual se permite pronosticar las diferencias interindividuales en situaciones

de aprendizaje, englobando las capacidades cognitivas así como las personales y emocionales. La aptitud está íntimamente relacionada con la inteligencia y con habilidades innatas como adquiridas, gracias al fruto del proceso de aprendizaje. El conjunto de condiciones es lo que hace a una persona idónea para desempeñar una función determinada.

En el desarrollo de las aptitudes intelectuales influye tanto los factores fisiológicos, personales y sociales, jugando un papel muy importante en todo el desarrollo de la persona. Antiguamente se pensaba que la inteligencia como una capacidad unitaria, invariable e inmodificable compuesta sólo por habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas. Para Guilford (1986) existen múltiples factores para explicar la inteligencia, que son la inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, viso-espacial, cinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Gardner (1983) habla de la teoría de las Inteligencias Múltiples, basándose en la idea que las personas poseen al menos ocho inteligencias o habilidades mentales relativamente independientes, que actúan de forma global y conjunta, siendo todas igual de importantes. Estas diferentes inteligencias representan diferentes formas de aprender y de representar la comprensión, el conocimiento, y que se manifiestan en destrezas y habilidades diferenciadas. De forma breve se definen las IM:

- *Inteligencia Lingüística:* habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos.

- *Inteligencia lógico-matemática*: habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas, hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.

- *Inteligencia espacial:* capacidad de pensar en forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio.

- *Inteligencia corporal:* habilidad de manipular objetos y de coordinar y utilizar los músculos de forma armónica, el equilibrio físico, la rapidez y la flexibilidad, así como la sensibilidad al tacto.

- *Inteligencia interpersonal:* capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar y resolver conflictos.

- *Inteligencia intrapersonal:* capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias.

- *Inteligencia naturista:* capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna.

La octava inteligencia es la musical, la cual es parte del centro de nuestra investigación. Esta inteligencia se define como la capacidad y sensibilidad para producir y pensar en términos de ritmos, tonos o timbres de los sonidos. Las personas se inclinan por tocar instrumentos musicales, cantar, silbar, escuchar música, componer melodías o atender a sonidos ambientales. El concepto de aptitud musical es complejo y ha sido estudiado desde distintas perspectivas ideológicas. El propio término *"aptitud"* genera, como se ha visto anteriormente, diversas conceptualizaciones incluso de una a otra corriente psicológica (Río Sadornil, 1996). De este modo, con relación a la aptitud musical se emplean términos como

musicalidad, talento musical, inteligencia musical, capacidad musical, o en inglés "ability" y "aptitude". En algunos autores se utilizan sinónimamente y en otros con significado distinto (Vera, 1987). Estudios más recientes como el de Marco, Arnedo y Sánchez (2012) se basan tanto en aptitudes musicales como intelectuales.

Con la implantación de la LOE se regularizan las enseñanzas musicales en todos los niveles educativos, incluyendo la música dentro del currículum de la educación obligatoria. Pero será sobre todo con la implantación y concreción en el *Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, a través del cual la Región de Murcia lo tomara como base para aprobar el *Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, donde la música quedará enmarcada en nuestro curriculum regional, dentro del área de Educación Artística, como un elemento muy importante que ayuda a la formación integral de nuestro alumnado. La finalidad de nuestra investigación es, por un lado, analizar la relación que presentan las aptitudes intelectuales y musicales y, por otro lado, estudiar si existen diferencias en dichas aptitudes en función del sexo de los escolares del tercer ciclo de Educación Primaria.

Método

Participantes

Los participantes en nuestro estudio son 932 estudiantes del tercer ciclo, 488 chicas y 444 chicos de Educación primaria (5º y 6º nivel). Sus edades oscilan entre los diez y los trece años.

Instrumentos

Para la evaluación del área cognitiva se ha utilizado la *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales* (BADyG- E_3) (Yuste, Martínez & Gálvez, 1998). El objetivo de ésta batería es ofrecer información sobre cinco factores intelectuales, inteligencia general, razonamiento lógico, factor verbal, factor numérico y factor espacial. En la evaluación de las aptitudes musicales se utiliza el tests de aptitudes musicales de Seashore (Seashore, Lewis y Saetveit, 2008). El test ofrece medidas separadas en seis aspectos: tono, intensidad, ritmo, sentido del tiempo, timbre y memoria tonal.

Resultados

Relación entre aptitudes musicales e intelectuales

La tabla 1 muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables. Como se puede apreciar, todas las correlaciones son positivas, estadísticamente significativas (p<,01) y de magnitud baja y extremadamente baja. La variable tono muestra la relación más intensa con Inteligencia general (r=.286, p<.01) y la menos intensa con memoria de relato oral *(r= .172, p < .05)*. La variable Intensidad, manifiesta la relación más elevada con Inteligencia General*(r = .306, p < .01)* y la menos elevada con la discriminación de diferencias *(r = .176, p < .01)*. En lo que a la variable ritmo se refiere, la relación más elevada se da con Inteligencia general *(r = .413, p < .01)* y la menos elevada con memoria visual (r = .245, p < .01). Las relaciones que se dan entre la variable tiempo y el resto de variables son de magnitud diferente siendo las más intensas con inteligencia general (r = .375, p < .01) y

razonamiento lógico ($r = .350$, $p < .01$) y, la menos intensa con discriminación de diferencias ($r = .222$, $p < .05$). La variable timbre mostró la relación más intensa con inteligencia general ($r = .192$, $p < .01$) y la menos intensa con memoria visual ($r = .111$, $p < .05$). En lo que a la variable memoria se refiere, la relación con inteligencia general es baja ($r = .424$, $p < .01$) y extremadamente baja con memoria visual ($r = .218$, $p < .01$).

Tabla 1
Correlación entre aptitudes musicales e intelectuales

	Tono	Intensidad	Ritmo	Tiempo	Timbre	Memoria
Inteligencia general	.286**	.306**	.413**	.375**	.192**	.424**
Razonamiento Lógico	.268**	.274**	.385**	.350**	.171**	.399**
Analogías verbales	.248**	.217**	.338**	.313**	.153**	.365**
Series numéricas	180**	.242**	.315**	.310**	.125**	.287**
Matrices lógicas	214**	.225**	359**	.287**	.126**	.347**
Completar oraciones	.268**	.232**	.337**	.285**	.153**	.358**
Problemas numéricos	.168**	.206**	.297**	.247**	.146**	.274**
Encajar figuras	.178**	.178**	.277**	.223**	.134**	.293**
Memoria relato oral	.172**	158**	.257**	.228**	130**	244**
Memoria visual	.219**	.200**	.245**	.254**	.111**	.218**
Discriminación diferencias	.196**	.176**	.264**	.222**	.127**	.292**

Aptitudes musicales según sexo

En la Tabla 2 aparecen las diferencias obtenidas entre niños y niñas en las aptitudes musicales evaluadas.

Tabla 2
Aptitudes musicales en función del sexo

	Sexo	N	Media	DT
Tono	Hombre	488	27,16	7,876
	Mujer	444	27,12	7,234
Intensidad	Hombre	488	31,90	6,882
	Mujer	444	31,93	7,379
Ritmo	Hombre	488	23,17	4,685
	Mujer	444	23,15	4,457
Tiempo	Hombre	488	33,14	6,376
	Mujer	444	32,11	6,518
Memoria	Hombre	488	16,28	6,242
	Mujer	444	16,29	6,126
Timbre	Hombre	488	27,71	5,018
	Mujer	444	27,48	4,807

En la Tabla 3 se reflejan los resultados hallados tras aplicar la prueba T para el contraste de dos medias independientes. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la variable tiempo. Se han asumido varianzas homogéneas en todos los casos.

Tabla 3
Prueba T para muestras independientes según sexo

Variables dependientes	*T*	*gl*	*P*
Tono	0,073	929	0,942
Intensidad	-0,084	929	0,933
Ritmo	0,085	929	0,933
Tiempo	2,429	930	0,015
Memoria	-0,024	930	0,981
Timbre	0,690	930	0,490

Aptitudes intelectuales en función del sexo

En las Tablas 4, 5 y 6 se observan las puntuaciones medias de las aptitudes intelectuales distribuidas según el sexo.

Tabla 4
Aptitudes intelectuales en función del sexo

GRUPO	N	Inteligencia General	Razonamiento Lógico	Analogías Verbales	Series Numéricas
Hombre	488	88,05 (31,886)	47,43 (17,789)	15,66 (8,391)	18,86 (9,262)
Mujer	444	87,92 (29,958)	47,33 (17,435)	16,27 (9,849)	17,17 (7,854)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 5
Aptitudes intelectuales en función del sexo

GRUPO	N	Matrices Lógicas	Completar Oraciones	Problemas Numéricos	Encajar Figuras
Masculino	488	14,95 (6,837)	16,09 (7,439)	12,39 (9,678)	13,83 (5,486)
Femenino	444	16,93 (8,324)	17,09 (8,900)	11,22 (8,806)	15,08 (8,190)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 6
Aptitudes intelectuales en función del sexo

GRUPO	N	Memoria Relato Oral	Memoria Visual Ortográfica	Discriminación de Diferencias
Masculino	488	17,62 (7,927)	19,30 (8,506)	21,02 (5,318)
Femenino	444	16,66 (8,403)	21,49 (7,449)	22,75 (4,983)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

En la Tabla 7 se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba T. Se asumen varianzas homogéneas en todos los casos. Los resultados nos llevan a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en las aptitudes cognitivas denominadas: series numéricas, problemas numéricos, memoria visual ortográfica y discriminación de diferencias. Por tanto, según los resultados alcanzados existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en cuatro de las once aptitudes intelectuales evaluadas.

Tabla 7
Resumen prueba T para aptitudes intelectuales según el sexo

Variables dependientes	T	gl
Inteligencia general	0,065	0,948
Razonamiento Lógico	0,086	0,932
Analogías Verbales	-1,007	0,314
Series Numéricas	3,012	0,003*
Matrices Lógicas	-3,976	0,000
Completar Oraciones	-1,866	0,062
Problemas Numéricos	1,928	0,054*
Encajar Figuras	-2,769	0,006
Memoria de Relato Oral	1,797	0,073
Memoria Visual Ortográfica	-4,193	0,000*
Discriminación de Diferencias	-5,100	0,000*

Discusión

De los resultados obtenidos se derivan las siguientes conclusiones:

En primer lugar, las aptitudes musicales están relacionadas con las aptitudes intelectuales. El nivel de relación que manifiestan es positivo, significativo y de intensidad baja. En segundo lugar, los chicos manifiestan puntuaciones en la discriminación del tiempo que se encuentran ligeramente por encima a la de las chicas. Algunas investigaciones Bell, Weller y Waldrop (1971) y Kagan (1971) han encontrado diferentes patrones de percepción entre niños y niñas. Otros estudios manifiestan que en general no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas, como es el caso de las investigaciones realizadas por Kwalwasser (1965) y Bentley (1966). En tercer lugar, existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en series, problemas numéricos y discriminación de diferencias. Los chicos manifiestan mayor capacidad para las habilidades matemáticas. Marco, Arnedo & Sánchez (2012) en una de sus investigaciones señalan las diferencias de sexo que muestra el cerebro masculino, el cual tiene más habilidad en la manipulación de símbolos, campo relacionado con el razonamiento matemático, obteniendo puntuaciones más altas en geometría, probabilidad, medida y estadística, reflejando el uso de estrategias viso-espaciales en estas áreas. En cuarto y último lugar, las chicas alcanzan puntuaciones superiores a los chicos en memoria visual ortográfica. Algunas investigaciones sostienen que esto se debe a la lateralización de las funciones del lenguaje en los hombres y la

representación del mismo, en ambos hemisferios en las mujeres. La investigación realizada por Kimura (1992) apoya los resultados obtenidos, ya que mostró que la mujer supera al hombre en pruebas relacionados con capacidades verbales y el varón destaca en los problemas espaciales. Señaló también que el cerebro del varón esta diseñado a ser práctico, inmediato y visual, mientras que el de la mujer es organizado, diseñado para hablar, coordinar, recordar y administrar.

Referencias

Bell, R., Weller, G. y Waldrop, M. (1971). Newborns and pre-schoolers: organization of behavior and relations between periods. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 36*(1-2), 1-145.

Bentley, A. (1966*): Musical Ability en Children and its Measurement*. London: Harrap.

Del Río Sandornil, D. (1980). *Aptitudes musicales de la población escolar española. Tesis doctoral*. Complutense de Madrid. ICE.

Gardner, H. (1983). *Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Guilford, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana.* México: Paidós.

Kimura, D. (1992). Cerebro de varón y cerebro de mujer. *Investigación y Ciencia, 194,*77-84.

Kwalwasser, J. (1955). *Exploring the musical mind*. New York: Colcman-Ross.

Marco M., Arnedo F.J. y Sánchez C. (2012, marzo). *Aptitudes intelectuales y musicales según las diferencias entre chicos y chicas*. Trabajo presentado en el I Congreso nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Murcia, Universidad de Murcia.

Seashore, C.E., Lewis D. y Seatveit J.G. (2008). *Test de Aptitudes Musicales de Seashore*. Madrid: TEA Ediciones.

Vera Tejeiro, A. (1987). Aspectos diferenciales en la aptitud musical. *Revista en Educación, 284*, 309-315.

Yuste, C., Martínez R. y Galve J.L. (1998). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, BADyG- E_3.* Madrid: CEPE.

LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE: SERVICIOS Y APOYOS DIRIGIDOS AL ESTUDIANTE

Francisco Torregrosa Ivorra, Universidad de Alicante
Email contacto: torrevo.torregrosa@gmail.com

Resumen

Hasta fechas recientes, los estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad necesitaban una serie de soportes que no les eran suministrados. Con el paso del tiempo, el sistema educativo universitario comenzó a comprometerse con la atención a los estudiantes con discapacidad que requerían de determinadas ayudas para acceder, cursar y finalizar sus estudios con éxito. La ley que se ocupa de regular la ayuda que necesita el alumnado universitario con alguna discapacidad es la LOU (2001), Ley Orgánica de Universidades. Desde que la LOU entrara en vigencia, en prácticamente todas las universidades españolas se han creado servicios de atención al alumno con discapacidad. El propósito de este estudio es conocer la tasa de alumnado con discapacidad que cursaba sus estudios en la Universidad de Alicante en el curso 2010-2011, así como las líneas de actuación trazadas por la Universidad, y el grado de satisfacción del alumnado.

Descriptores: *estudiantes, discapacidad, Universidad, Espanya.*

Abstract

Until recently, students with disabilities needed a series of supports that were not provided to them. With the passage of time, the University educational system began to engage with the attention the students with disabilities requiring certain AIDS to access, study and complete their studies successfully. The law dealing with regulating the help you need for university students with disabilities is the LOU (2001), organic law of universities. Since the LOU came into force, in practically all Spanish universities have created services to students with disabilities. The purpose of this study was to know the rate of pupils with disabilities who was studying at the University of Alicante in the academic year 2010-2011, the lines of action established by the University, as well as the degree of satisfaction of them.

Keywords: *students, disabilities, University, Spain.*

Introducción

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) celebrada en Jomtien, Tailandia, se afirmó que toda persona tenía derecho a la educación; sin embargo, a pesar de los importantes esfuerzos realizados para asegurar el derecho a la educación para todos, persistían realidades que evidenciaban que no era así. Por lo tanto, reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una educación básica para todos, se proclamó la Declaración, en cuyo art. 3 hace referencia a las necesidades básicas de

aprendizaje de las personas con discapacidad que necesitaban una atención especial, es decir era preciso tomar medidas para facilitar a las personas con alguna necesidad especial el acceso a la educación en igualdad de condiciones que el resto para poder ser parte integrante del sistema educativo. En 1994, representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos. De esta reunión nació la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), basada en el principio de integración y en el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos", representó la aprobación de una serie de principios, de una política y de una práctica para las necesidades educativas especiales, así como, de un marco de acción más progresivo que la anterior Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990). En el año 2000, tuvo lugar en Senegal, entre el 26 y el 28 de abril, el Foro Mundial de Educación. Estas y otras declaraciones posteriores sirvieron, entre otras cosas, para concienciar a los estados de que el acceso a la educación de todos, independientemente de las características de cada persona, era una necesidad de primer orden y que tenían que adaptar su legislación para garantizar el acceso y la calidad de la educación a todos. En España las leyes que han tratado de incorporar tales principios son la LISMI (1982); y la LOGSE (1990), la LOCE (2002) y la LOE (2006), en el sistema educativo español no universitario. Sin embargo, en el contexto universitario los estudiantes con algún tipo de discapacidad han estado prácticamente desatendidos, ya que necesitaban una serie de soportes que no les eran suministrados.

Diversos autores han puesto énfasis en la importancia de que el alumnado con discapacidad debe recibir la atención necesaria para poder finalizar sus estudios universitarios con el mayor éxito posible. Por ejemplo, Díaz Sánchez (2000) afirmaba que el sistema universitario era el más segregador y excluyente de todos, en lo que respecta a la integración de alumnos/as con algún tipo de deficiencia o minusvalía, no ocurriendo lo mismo en niveles no universitarios. Por otra parte, Granados Martínez (2000) entendía que la universidad estaba llamada a desempeñar un papel decisivo para asegurar el principio de igualdad de oportunidades, proporcionando a los estudiantes los recursos disponibles para poder usarlos como el resto de alumnado.

Con el paso del tiempo, el sistema educativo universitario comenzó a comprometerse con la atención a los estudiantes con discapacidad que requerían de determinadas ayudas para acceder, cursar y finalizar sus estudios con éxito. La ley que se ha ocupado de regular la ayuda que necesita el alumnado universitario con alguna discapacidad es la LOU (2001), Ley Orgánica de Universidades, que en su Título VIII, y más concretamente en el art. 43.2, dice textualmente que "Los poderes públicos desarrollarán, en el marco de la programación general de la enseñanza universitaria, una política de inversiones tendente a adecuar la capacidad de los centros a la demanda social, teniendo en cuenta el gasto público disponible, la previsión de las necesidades de la sociedad y la compensación de los desajustes territoriales". Así mismo, el art. 46.2 de la LOU destaca el principio de "La igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos", que debe prevalecer en la educación de todos los estudiantes. Así mismo, la LOU, en su modificación de 2007, reconoce en su art. 46, y más concretamente, en el párrafo b) del apartado 2, que la educación de estas personas ha de guiarse por el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos. Desde que la LOU entrara en vigencia, en

prácticamente todas las universidades españolas se han creado servicios de atención al alumno con discapacidad. No obstante, aunque se sabe que se ha avanzado mucho en la provisión de estos servicios, los profesionales de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad, así como el propio alumnado con discapacidad tienen la percepción de que los servicios y apoyos que reciben pueden mejorar. Entre las universidades españolas que tienen servicios de apoyo para sus estudiantes con algún tipo de discapacidad se encuentra la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Burgos. La Universidad de Alicante, para dar respuesta a las necesidades de los alumnos universitarios matriculados con algún tipo de discapacidad, creó en el curso 1997/1998 el Secretariado de Servicios Asistenciales, cuya función era la gestión de la Oficina de la Prestación Social Sustitutoria, la orientación a asociaciones de estudiantes universitarios y a alumnos en situaciones de emergencia y, por último, la de apoyo a alumnos con discapacidad. En el curso 1998/1999 este Secretariado pasó a denominarse Secretariado de Asuntos Sociales y en el curso 1999/2000 empezó a denominarse Centro de Apoyo al Estudiante (de ahora en adelante CAE), su actual denominación. El CAE, que formaba parte del Secretariado de Prácticas Empresa y Apoyo al Estudiante, dependiente del Vicerrectorado de Alumnado, tiene como objetivo facilitar una amplia gama de ayudas relacionadas directamente con la vida académica del alumno/a, como por ejemplo, las ayudas para responder a sus necesidades psicológicas, psicoeducativas, socioeconómicas o derivadas de alguna discapacidad física o sensorial. Así mismo los profesores pueden encontrar en el CAE el apoyo e indicaciones útiles y necesarias para adecuar su docencia al alumno con discapacidad, como son los principios y normas de obligado cumplimiento, las guías de trato de personas con discapacidad y las adaptaciones más comunes de acceso al currículum. Desde el CAE se participa activamente en acciones encaminadas hacia la accesibilidad al medio físico y a la comunicación desde la perspectiva del diseño para todos, así mismo, se trabaja en red con entidades internas y externas a la Universidad de Alicante para el mejor funcionamiento de los programas que desarrollan. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para que el CAE pueda dar una respuesta adecuada a los alumnos con discapacidad que demandan sus servicios tiene que partir de un conocimiento de las necesidades reales de estos estudiantes para ajustar los servicios que ofrecen a la realidad de cada uno. Análisis o estudios de esta naturaleza no consta que se hayan realizado hasta el momento en la Universidad de Alicante, por lo tanto, el propósito de este estudio fue conocer la tasa de alumnado con discapacidad que cursaba sus estudios en la Universidad de Alicante durante el curso 2010-2011, así como las líneas de actuación trazadas por la Universidad para la atención a la diversidad de este alumnado. Más específicamente, se pretendía conocer: (1) El número de estudiantes universitarios con discapacidad matriculados en la Universidad de Alicante durante el curso 2010/2011 y que eran usuarios del CAE. (2) Su distribución por tipo de discapacidad. (3) Su distribución por género. (4) El tipo de servicios que demandaban estos estudiantes del CAE y su grado de satisfacción. (5) El tipo de servicios que ofrecía el CAE a los estudiantes con discapacidad.

Método

El enfoque de investigación utilizado en este estudio fue primordialmente de carácter cuantitativo, dado que lo que se pretendía era conocer la tasa de alumnos con discapacidad usuarios del CAE, matriculados en la Universidad de Alicante en el curso 2010/2011, así como su distribución por tipo de discapacidad y género.

Diseño de investigación

Para este estudio de investigación se utilizó un diseño no experimental descriptivo que se complementó con información de carácter cualitativo obtenida de la entrevista a los técnicos del CAE.

Contexto y participantes

El CAE, situado en la planta baja del edificio de Ciencias Sociales en la Universidad de Alicante, está a disposición de cualquier miembro de la comunidad educativa universitaria se puede poner en contacto con este servicio telefónicamente o a través de su correo que es el siguiente: cae.apoyo@ua.es. Este servicio está formado por un equipo interdisciplinar orientado a ayudar a que los alumnos universitarios, entre ellos los alumnos con algún tipo de discapacidad, encuentren los servicios y los apoyos que necesitan. Este equipo está formado por un director, cinco técnicos (tres trabajadoras sociales y dos psicólogos), tres administrativas, y dos becarios. La Universidad de Alicante, tenía matriculados durante el curso 2010/2011, 31.321 alumnos, de los que 294 eran estudiantes con discapacidad (0,93% del total de alumnos matriculados) y de ellos 216 solicitaron los servicios del CAE (es decir, el 0,68% del total de alumnos con discapacidad matriculados durante este curso). Estos estudiantes cursaban sus estudios en los diferentes centros de la Universidad de Alicante, como son la Facultad de Económicas y Ciencias Empresariales, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Educación y con la Escuela Politécnica Superior. Los participantes en el estudio fueron los cinco técnicos del CAE y tres alumnos con discapacidad usuarios de este servicio durante el curso 2010/2011. Las edades de los cinco técnicos del CAE oscilaban entre los 35-50 años, que repartidos por género, fueron entrevistados tres mujeres (trabajadoras sociales) y dos hombres (psicólogos). Los años que llevaban desarrollando su labor en el CAE, oscilaban entre los 3,5 y los 12 años (cuatro técnicos, 2 hombres y 2 mujeres, llevaban prestando sus servicios 12 años, mientras que el otro técnico (una mujer) llevaba 3,5 años). En cuanto a los estudiantes universitarios con discapacidad, los participantes fueron dos alumnas y un alumno con discapacidad motora y de edades comprendidas entre los 21 años y los 35 años, cursando estudios de Trabajo Social, Filología Inglesa y Filología Hispánica respectivamente.

Variables y procedimiento

Las variables de interés fueron las siguientes: el número de estudiantes con discapacidad que estuvieron matriculados en la Universidad de Alicante durante el curso 2010/2011 y que fueron usuarios del CAE, el tipo de discapacidad que padecían, su distribución por género, el tipo de servicios que demandaron al CAE y su grado de satisfacción y, en último lugar, el tipo de servicios que les ofertó el CAE. Para acceder a la información se siguió el siguiente procedimiento: Primero, se visitó la web de la Universidad de Alicante para examinar las memorias que habían sido publicadas, así como la web del CAE para posteriormente completar los datos obtenidos a través de la entrevista a los técnicos del CAE. En segundo lugar, se habló con el director del CAE para explicarle en qué consistía el estudio. A continuación, se le solicitó permiso para poder recabar la información necesaria, ya que había que obtener información de los técnicos del CAE acerca de los alumnos con discapacidad usuarios de sus servicios. En tercer lugar, se contactó con los técnicos del CAE y se concertó una cita con ellos para realizar la entrevista, para la se elaboraron las siguientes preguntas: ¿Cuántos alumnos con discapacidad, matriculados en la UA durante el curso

2010/2011 fueron usuarios del CAE? ¿Qué tipos de discapacidades padecían? ¿Cómo estaban repartidos por género? ¿Qué tipo de servicios demandaron estos alumnos al CAE? ¿Qué tipo de servicios ofreció el CAE al alumnado con discapacidad? En cuarto lugar, se entrevistó a los tres estudiantes participantes para conocer qué servicios solicitaron del CAE y su grado de satisfacción. Para esta entrevista se elaboraron las siguientes preguntas: Estudios que realizaba. Servicios solicitados al CAE. Tipo de adaptaciones solicitadas para realizar los estudios. Adaptaciones de exámenes y del tiempo para solicitados. Apoyo por parte del profesorado. Grado de satisfacción con los servicios recibidos del CAE. Propuestas de mejoras en los servicios ofertados por el CAE. La recogida de los datos numéricos se realizó a partir de las estadísticas del CAE, durante el mes de marzo de 2011. Por otro lado, las entrevistas con los técnicos del CAE tuvieron lugar durante el mes de marzo y abril de 2011 y su duración fue de una hora por entrevista. Por último, las entrevistas con el alumnado participante tuvieron lugar durante el mes de junio y su duración fue asimismo de una hora por entrevista. El resto de los datos se recogieron de la web de la Universidad de Alicante entre los meses de marzo y mayo.

Análisis de datos

El análisis de datos consistió en el cálculo de frecuencias y porcentajes de los datos numéricos, así como del análisis del contenido de las respuestas de los técnicos y de los alumnos en las entrevistas, las cuales se organizaron por categorías y dentro de éstas por temas.

Resultados

Los resultados del estudio se presentan organizados por objetivos de investigación.

Alumnado con discapacidad usuarios del CAE

El número de estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Alicante que fueron usuarios del CAE el curso 2010/2011 ascendió a 216, representando el 73% del total de alumnos con discapacidad matriculados en la Universidad de Alicante. Esta cifra se considera teniendo en cuenta que el total de alumnos con discapacidad matriculados durante el curso 2010/2011 fue de 294 alumnos.

Distribución del alumnado por tipo de discapacidad

La distribución de los estudiantes por tipo de discapacidad fue de 22 estudiantes con discapacidad visual (10%), 26 con discapacidad auditiva (12%), 70 con discapacidad motora (32%), 31 con discapacidad mental (14%) y 67 con problemas de salud (31%).

Distribución por género

La distribución por género fue la siguiente. De los 22 estudiantes con discapacidad visual, 14 fueron alumnos (64%) y 8 fueron alumnas (36%). De los 26 alumnos con discapacidad auditiva, 14 fueron alumnos (54%) y 12 fueron alumnas (46%). De los 70 alumnos con discapacidad motora, 32 fueron alumnos (45%) y 38 fueron alumnas (54%). De los 31 alumnos con discapacidad mental o psíquica, 17 eran alumnos (55%) y 14 eran alumnas (45%). De los 67 alumnos con problemas de salud, 19 eran alumnos (28%) y 48 eran alumnas (72%).

Servicios ofrecidos por el CAE

A principio de curso, los técnicos del CAE contactaron con los alumnos con discapacidad (datos obtenidos del impreso de matrícula). Este contacto se realizó en principio mediante contacto telefónico. Si en un tiempo prudencial el CAE no recibía noticias de dichos alumnos, sus técnicos enviaban la carta de servicios a cada uno de ellos para ponerse a su entera disposición. Los técnicos entrevistados informaron de que los diversos servicios ofrecidos por el CAE se agrupaban en torno a cinco programas: Programa apoyo a estudiantes con discapacidad que tiene por objetivo la de asesorar y apoyar al alumnado con discapacidad, así como asesorar al profesorado sobre cómo actuar con sus alumnos con discapacidad. También coopera con el servicio de Infomatrícula y con el Servicio de Movilidad. Programa de voluntariado social universitario: El objetivo de este programa es captar, adecuar y formar al voluntariado para promocionar actitudes solidarias entre los universitarios, así como fomentar la cultura de la gratuidad y la solidaridad entre el alumnado. Programa de ayudas económicas de emergencia: El objetivo de este programa es la elaboración de un plan personalizado de apoyo en las situaciones socioeconómicas de emergencia, tramitando las solicitudes y el proceso de adjudicación de las ayudas, y también están en contacto con el Negociado de Becas. Programa de asesoramiento psicológico y psicoeducativo: El objetivo de este programa es informar y asesorar individualmente al alumnado sobre temas relacionados con problemas personales, con problemas relacionados con el estudio, asesoramiento vocacional. Programa de asesoramiento sexológico: El objetivo de este programa es ofrecer información y asesoramiento sobre aspectos relacionados con la sexualidad en general, individual o en pareja.

Servicios demandados al CAE por los estudiantes con discapacidad y el grado de satisfacción con los servicios recibidos

Entre los servicios demandados por los alumnos con discapacidad se encuentran las ayudas de emergencia (transporte, comedor, apuntes), las adaptaciones curriculares significativas y no significativas, las adaptaciones de los exámenes, las adaptaciones de tiempo para realizar los exámenes, los acompañamientos de los alumnos tutores, la ayuda psicológica, el material o accesorios para poder llevar las clases (por ejemplo los audífonos). Los más demandados son las ayudas de emergencia (que representan el 15% del total de las ayudas), las adaptaciones de tiempo y comunicación para realizar los exámenes (que representan el 36% del total de las ayudas solicitadas) y, por último, las ayudas al transporte (que representan el 11% del total de ayudas solicitadas). El 38% restante de las ayudas solicitadas son de diversa índole. El grado de satisfacción de los alumnos con discapacidad de los servicios recibidos desde el CAE, es muy alta: La primera alumna entrevistada es estudiante de Filología Hispánica y su grado de satisfacción es muy alto ya que, a parte del apoyo por los técnicos del CAE, encontró apoyo por parte de los profesores y del voluntariado. Como propuesta de mejora cree que es necesario que el CAE haga un esfuerzo en la integración laboral porque hace falta que todos estos servicios y esfuerzos tengan una salida. El segundo alumno, es estudiante de Trabajo Social y su grado de satisfacción de los apoyos recibidos del CAE es muy elevado ya que se considera una persona afortunada por los servicios recibidos. En cuanto a las propuestas de mejora cree que son suficientes los servicios que hay. La tercera alumna entrevistada, estudiante de Filología Inglesa tiene un grado de satisfacción con el CAE bastante bueno y, aunque piensa que este servicio tiene buenos programas, no está demás que siga progresando.

Discusión y Conclusiones

Tras el estudio se pudo comprobar que sólo 216 alumnos universitarios con discapacidad, solicitaron los servicios del CAE, durante el curso 2010/2011; sin embargo, el número total de alumnado con algún tipo de discapacidad matriculado en la Universidad de Alicante durante este curso 2010/2011 fue de 294 alumnos, de los que 78 de ellos no solicitó los servicios del CAE. Por otra parte, los 216 alumnos representaron el 73% de los 294 alumnos universitarios matriculados en la UA, el curso 2010-2011 y los 294 alumnos con discapacidad representaron el 0.93% del total del alumnado matriculado en la UA durante el curso 2010/2011 que ascendió a 31.321 alumnos. Por discapacidades, la que más alumnos abarcó fue la discapacidad motora con 70 alumnos (0.32%), y la que menos la discapacidad visual con 22 alumnos (0.10%). En cuanto a su distribución por género los alumnos con discapacidad matriculados en la UA durante el curso 2010-2011, que fueron usuarios del CAE, fue 96 varones (44%) frente a 120 mujeres (56%). Repartidos estos alumnos por género, dentro de cada discapacidad, se observó que la que mayor número de mujeres abarcaba era la discapacidad por problemas de salud con 48 alumnas (72%), y la que menor número abarcaba era la discapacidad visual con 8 alumnas (36%). Por otro lado, la que mayor número de varones abarcaba era la discapacidad motora con 32 alumnos (45%), y las que menos fueron la discapacidad visual con 14 alumnos (64%) y la discapacidad auditiva con 14 alumnos (54%). Comparando las diferentes discapacidades y género, encontramos que en la discapacidad visual (14), la discapacidad auditiva (14) y la discapacidad mental (17), había más varones que mujeres; y en la discapacidad motora (38) y en la discapacidad por problemas de salud (48), había más mujeres que varones. En general, a la conclusión que se llegó fue la siguiente: el alumnado con discapacidad que solicitó los servicios del CAE estaba contento con los servicios recibidos, datos, por otro lado, avalados por los indicadores de calidad que hace la UA, así como continuar con el progreso de los servicios. Estos datos demostraron que el CAE es un servicio muy competente, formado por un equipo humano que se preocupa por desarrollar su labor lo mejor posible, ofreciendo sus servicios a todo alumno, con o sin discapacidad, que demande sus servicios. Sin embargo, se cree conveniente recabar más información proveniente alumnado con discapacidad que han sido usuarios de este servicio para poder contrastar los datos aportados por los alumnos entrevistados y por los controles de calidad de la UA. Por otro lado, se cree conveniente ofrecer más información de este servicio a toda la comunidad educativa, ya que, muchísimos alumnos terminan sus estudios sin conocer la existencia del CAE.

Referencias

Díaz Sánchez, F. A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmerón & V. L. López (Coords.), *Orientación Educativa en la Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Granados Martínez, A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad? En V. Salmerón & V. L. López (Coords.), *Orientación Educativa en la Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LISMI, (1982) *Ley 1311982; de* 1 de *abril, de integración social* de *los minusválidos.* BOE, 103, 30/04/1982.

LOCE, (2002) *Ley Orgánica 10/*2002*, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE 307 de 24/12/2002.

LOE, (2006) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* BOE, 106, 04/05/2006.

LOGSE, (1990) *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.* BOE número 238 de 4/10/1990.

LOU, (2001) *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.* BOE, 307, 24/12/2001.

LOU, (2007) *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades.* BOE, 80, 13/05/2007.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990.

UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

DETECCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE EXPRESIÓN ESCRITA EN ESCOLARES DE SEGUNDO DE PRIMARIA

Paula Outón Oviedo, Universidad de Santiago de Compostela
Andrés Suárez Yáñez, Universidad de Santiago de Compostela
Email contacto: paula.outon@usc.es

Resumen

En este trabajo presentamos una prueba para detectar las dificultades en expresión escrita en escolares de segundo curso de Educación Primaria (EXE2), atendiendo tanto al contenido como a algunos aspectos superficiales (exactitud ortográfica básica, uniones y fragmentaciones de palabras y calidad de la letra). Dicha prueba forma parte de una batería de instrumentos más amplia, en castellano y gallego, que tiene como objetivo evaluar el rendimiento en lectura y escritura al inicio de ese curso académico. Se describe el marco teórico de partida, el proceso seguido para la elaboración de la misma, sus principales características y algunos resultados obtenidos. Se constata que más del 30% de los escolares tienen dificultades en las áreas evaluadas.

Descriptores: *Expresión escrita, evaluación de la escritura, dificultades en escritura.*

Abstract

In this essay we present a test to detect writing difficulties in pupils in the second year of primary school education (EXE2), attending both content and superficial aspects (basic spelling accuracy, unions and fragmentation of words and letter quality). This test is part of a larger battery of instruments, in Spanish and in Galician, which aim is to evaluate the performance in the reading and writing skills at the beginning of the coming academic year. We describe the starting theoretical framework, the process for preparing the same, its main characteristics and some of the obtained results. It is noticed that more than 30% of the students have difficulties in the assessed areas.

Keywords: *Writing, writing assessment, writing difficulties.*

Introducción

Escribir es una palabra de uso común, que asociamos a eventos y prácticas cotidianas. Esta palabra de uso común (y el concepto representado por ella) se presta a que sea interpretada de modo muy distinto por diferentes personas. Y llegan a ser interpretaciones muy arraigadas, lo que hace difícil su modificación. Pero las concepciones básicas de escribir tienen consecuencias prácticas: a la hora de enseñar a escribir, a la hora de enjuiciar composiciones escritas, a la hora de construir instrumentos de evaluación, etc. Escribir es una palabra ambigua, como dice Barton (1994), que se refiere, por un lado, a la autoría del texto y, por otro, al hecho de ser escribiente. Para nosotros, escribir consiste en producir textos

impresos con propósitos predominantes muy variados: el propio placer de escribir, expresarse, informar, entretener, ayudar a la propia memoria, crear belleza, convencer, exponer opiniones, dar instrucciones de cómo realizar actividades, analizar, aprender… Con estos propósitos se asocian textos muy distintos (cortos-extensos, continuos-discontinuos, monomodales-multimedia, de diferentes tipos y géneros…). Cada vez se le está dando más importancia a escribir para aprender (para aprender a pensar críticamente, en particular), es decir, a la función epistémica de escribir (Björk & Blomstrand, 2000; Indrisano & Paratore, 2005). Saber escribir se considera incluso una competencia necesaria para poder participar democráticamente en la sociedad de hoy. En este prueba privilegiamos la etiqueta "expresión escrita", para resaltar la importancia relativa de la función expresiva en el primer ciclo de Educación Primaria (frente a otras funciones: comunicativa, epistémica, etc.).

Escribir es, como la lectura, una actividad muy compleja, tanto que la composición escrita es considerada por Scardamalia y Bereiter (1992) la tarea constructiva más compleja que se espera que realice el mayor número de seres humanos en alguna ocasión. Desde luego, no se puede reducir a codificar correctamente, esto es, a no cometer faltas de ortografía, aunque una exactitud ortográfica básica, consistente en el dominio de las correspondencias fonema-grafía regidas por reglas sencillas, es uno de los componentes de escribir a los que hay que prestar especial atención en el primer ciclo de Educación Primaria. Tampoco se puede reducir a escribir con una buena letra, aunque también se espera que el escolar sea capaz de hacerlo con una letra legible y fácil de realizar.

Existen escolares que, afortunadamente, adquieren sin gran dificultad una buena competencia escritora, pero también existen otros que finalizan el primer ciclo de Educación Primaria sin ser capaces de escribir un texto con voz propia y clara, con un dominio de la ortografía básica y con una letra legible, encontrándose en una situación de desventaja respecto a sus compañeros. Sus dificultades de expresión escrita no les permitirán beneficiarse de las funciones epistémica (para la construcción del conocimiento), comunicativa, expresiva y otras, que desempeña la escritura a lo largo del currículo. Pero no sólo eso, sus continuos fracasos con la escritura les llevan a experimentar altos niveles de ansiedad y frustración ante las tareas de escribir, que con el tiempo desencadenan problemas emocionales y conductuales. Por otra parte, la recuperación de estas habilidades cada vez les va a resultar más difícil, puesto que los profesores de cursos posteriores tenderán a pensar que tal tarea no es de su incumbencia, tendrán otras prioridades curriculares, carecerán de experiencia suficiente para ayudar con éxito a estos escolares, etc. La evaluación diagnóstica prevista en la LOE para 4º curso de Educación Primaria llega demasiado tarde, cuando el daño está ya hecho.

El propósito de nuestra investigación fue diseñar dos tipos de pruebas en castellano y gallego para contribuir a que disminuya lo más posible el número de escolares que abandonan el primer ciclo de Educación Primaria sin un dominio en lenguaje escrito adecuado a su edad. Por un lado, se han construido pruebas de cribado (screening) de comprensión lectora y composición escrita, para la detección de escolares que al inicio de 2º curso de Educación Primaria presentan dificultades en estos dominios y, por otro, pruebas diagnósticas de exactitud y velocidad lectoras, para el estudio de aquellos escolares identificados con dificultades en las pruebas de cribado. Dadas las limitaciones de espacio, en este trabajo vamos a presentar sólo la prueba construida para averiguar las dificultades de expresión escrita en castellano (EXE2).

Método

Sujetos

La muestra de tipificación de EXE2 estuvo formada por 479 escolares de ambos sexos (un 47,8% eran niñas y un 52,2% niños), cuyas edades variaban entre los 6 años y 9 meses y los 7 años y 9 meses. Todos eran alumnos que iniciaban segundo de Educación Primaria en 22 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Estos alumnos pertenecían a los principales tipos de centros que existen en esta comunidad (público rural, público de villa, público urbano, privado de villa y privado urbano). La Tabla 1 resume las características de la muestra en función del tipo de centro.

Tabla 7
Muestras de escolares a los que se aplicó la prueba EXE2

EXE2	Rurales	De Villas	Urbanos	Totales
Públicos	146	81	119	346
Privados	0	50	83	133
Totales	146	131	202	479

Instrumento

En el contexto del proyecto de investigación *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano*[28], se construyó una prueba de evaluación de la expresión escrita en castellano (EXE2) para detectar al inicio de 2º de Educación Primaria a los escolares que tuvieran dificultades en la escritura, tanto en contenido como en algunos aspectos superficiales (exactitud ortográfica básica, uniones y fragmentaciones de palabras y calidad de la letra). La prueba consiste en una tarea de escritura manual provocada, en la que los niños ante un texto narrativo incompleto y presentado en forma gráfica (por cuatro viñetas, de las cuales la última es un interrogante) tienen que completar y contar verbalmente por escrito. El hecho de que se les presente a todos los alumnos el mismo estímulo permite comparar unas composiciones con otras. Esto es necesario ya que no existen unas normas claras del nivel de ejecución que cabe esperar de los escolares, máxime con los cambios que ha significado la universalización de la Educación Infantil en la iniciación de la lectura y escritura. El texto narrativo quizá sea el tipo de texto con el que están más familiarizados los niños y niñas de esta edad. La situación presentada es suficientemente abierta para que puedan poner de manifiesto una amplia gama de capacidades escritoras (conocimientos de la lengua –sintaxis, léxico…–, coherencia, cohesión, dominio de los aspectos mecánicos, creatividad, etc.).

Procedimiento

La prueba fue administrada por tres personas contratadas y entrenadas al efecto, después de algunas aplicaciones piloto a pequeña escala y la aplicación experimental. Este personal contratado tenía el título de maestro/a y el de Pedagogía o Psicopedagogía, además de experiencia docente. La administración de la prueba se llevó a cabo en la primera sesión de la mañana en el mes de octubre, una vez que se recobró el ritmo normal de clase, después de las largas vacaciones estivales. Antes de esta prueba se administró la prueba COLE2 (Prueba de cribado de comprensión lectora en castellano para 2º de Educación Primaria) del proyecto

[28] Proyecto de investigación PGIDT/PGIDIT (07SEC015214PR) *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano*, subvencionado por la Xunta de Galicia y fondos FEDER.

de investigación anteriormente mencionado. Se trató de presentar a los escolares la prueba como una actividad normal de trabajo del aula, trabajando individualmente. El administrador les pedía que cubriesen, en primer lugar, los datos personales (nombre y fecha de nacimiento) en la parte superior de la prueba y luego explicaba la tarea que había que realizar (contar la historia por escrito, inventando el final). Después de 20 minutos, se recogían las pruebas y se dejaba cinco minutos más a aquellos alumnos que lo solicitasen. En la mayoría de los casos, el profesor del aula optó por estar presente durante la administración, aprovechando el tiempo para cumplimentar una hoja en la que se le pedía la valoración de los alumnos en comprensión lectora y expresión escrita.

La tarea de escritura propuesta resultó adecuada, tanto en cuanto a la consigna ("Fíjate en la historia que cuentan los dibujos… Ves que está incompleta. Escríbela, inventando el final") como al número de viñetas con dibujo (3), a la viñeta con el signo de interrogación y a la temática. No se observó ninguna dificultad o resistencia por parte de los escolares para realizar la tarea.

Puntuación de las composiciones

Las composiciones fueron evaluadas desde el punto de vista del contenido y desde el punto de vista de algunos aspectos superficiales. En cuanto al contenido, tuvimos muy en cuenta la estructura de los textos narrativos, concretamente la "story gramar" tal como la presenta Thorndyke (1977). Este autor analiza el texto narrativo en estos componentes: escenario (personaje/s, lugar, tiempo), tema (evento/s, objetivo), trama (episodio/s) y resolución (evento o estado). Normalmente los componentes citados se señalan con marcadores discursivos, aunque decidimos no ser muy exigentes al respecto, dada la edad de los escolares: sería suficiente con que se pudieran inferir.

Se diferencian estos niveles en cuanto al contenido:

1. No evaluado el contenido (NEC). El protocolo es totalmente ilegible, presenta un contenido no relacionado con las viñetas y no está escrito en la lengua que se solicitó la composición.
2. Expresión o expresiones aisladas (A). Aparece en el protocolo uno o más enunciados de forma inconexa, que pueden ser incluso palabras aisladas. La característica fundamental es una impresión de la falta de unidad que caracteriza a todo el texto.
3. Narración incipiente (I). Se advierte una historia rudimentaria, consistente en la descripción pobre y sucesiva de las tres viñetas, pero sin añadir el final.
4. Narración básica (B). Se aprecia una historia completa, normalmente con un final añadido, pero puede carecer de él. Pueden no estar explícitos marcadores discursivos usualmente presentes en una narración como la provocada, pero tienen que poder inferirse
5. Narración elaborada (E). Supone una narración básica con presencia de marcadores estructuradores, el final solicitado y normalmente con algún elemento de mérito más: riqueza léxica, sofisticación sintáctica, creatividad… Se añade alguna oración a las que simplemente describen las viñetas.

De los aspectos superficiales –un rótulo insatisfactorio, pero que nos pareció mejor que otros que se utilizan en la literatura, como aspectos "convencionales", "técnicos" o "mecánicos"–, decidimos fijarnos en exactitud ortográfica básica (EOB), uniones y fragmentaciones de palabras (U&F) y calidad de la letra (LTR). Decidimos seleccionar estos

aspectos dado el propósito global del proyecto y las consecuencias negativas que las deficiencias en ellos acarrean para la trayectoria del escolar. Pero en modo alguno queremos sugerir que estos deben ser los únicos objetivos que deben perseguirse en esta edad en relación con la expresión escrita.

- Exactitud ortográfica básica (EOB). Dominio de las correspondencias del sistema fonológico del castellano con las grafías del abecedario de esta lengua (RAE, 1999) a un nivel tal que no impida seriamente la comprensión del mensaje. Incluye omisiones, sustituciones, adiciones e inversiones. En modo alguno debe interpretarse como que no damos importancia a otros aspectos de la ortografía (la llamada ortografía "arbitraria", uso de mayúsculas y tildes, etc.) Es una cuestión de priorización, lo que nos parece de la máxima importancia.
- Uniones y fragmentaciones (U&F). Para determinar si una composición presenta o no dificultades en este aspecto ("selodije", "es cursión"), tuvimos en cuenta la tasa de errores.
- Calidad de la letra (LTR). El criterio básico será si el texto es legible y, secundariamente, la economía de su formación (repaso de letras, uniones añadidas entre letras para darle la apariencia de letra enlazada, uso excesivo de goma para corregir fallos…) o algún rasgo sistemático que llame la atención y merezca ser corregido antes de que se cristalice (tamaño de la letra excesivamente grande o pequeño, una ubicación extraña del texto en el papel, mezcla aleatoria de mayúsculas y minúsculas…).

Así pues, al tener en cuenta tanto el contenido como los aspectos superficiales, las composiciones de cada escolar fueron clasificadas en las categorías de la Tabla 2. De tal forma, que cuando una composición presentaba una o más dificultades superficiales, se añadían los números correspondientes después de la letra identificadora del nivel de contenido. Por ejemplo, una composición valorada en contenido como narración incipiente y con dificultades superficiales fue cualificada como I1 si solo tenía dificultades en EOB; I2 si solo tenía dificultades en U&F; I3 si solo tenía dificultades en LTR; I12 si tenía dificultades en EOB y en U&B; I123 si tenía dificultades en EOB, U&F y LTR.

Tabla 8
Esquema para la puntuación de las composiciones

		DIFICULTADES SUPERFICIALES				
		No		Sí		
				EOB (1)	U&F (2)	LETRA (3)
CONTENIDO	Sin dificultades	**E**laborado	E	1	2	3
		Básico	B	1	2	3
	Con dificultades	**I**ncipiente	I	1	2	3
		Aisladas	A	1	2	3
	No evaluado	NEC		1	2	3

Concordancia entre jueces y validez

El sistema utilizado para puntuar las composiciones fue de carácter mixto, esto es, con una mezcla de valoración analítica e impresionista. Para obtener una aproximación de la fiabilidad de las puntuaciones, la mayoría de las composiciones –355 de las 479 de la muestra definitiva– fueron evaluadas separadamente por dos de los administradores, con la finalidad de ver la concordancia entre jueces. Después de esto, realizamos un proceso de moderación, probablemente de mejor calidad, de donde salieron las puntuaciones definitivas para realizar los cálculos.

Los resultados de las correlaciones entre jueces, después de hacer las correcciones oportunas, fueron de 0.807 para contenido, 0.840 para exactitud ortográfica básica, 0.861 para uniones y fragmentaciones de palabras y 0.813 para calidad de la letra. Dichos valores son relativamente altos, lo que nos indica que ambos jueces concordaron bastante en sus juicios. Como era de esperar, la concordancia más alta se dio en uniones y fragmentaciones de palabras por ser un aspecto más fácil de constatar. Para hacernos una somera idea de la validez de las puntuaciones obtenidas a través de EXE2, correlacionamos estas puntuaciones con las calificaciones en expresión escrita suministradas por los profesores. Después de reagrupar algunas categorías, las correlaciones obtenidas fueron de 0.688 para contenido, 0.622 para exactitud ortográfica básica, 0.649 para uniones y fragmentaciones de palabras y 0.655 para calidad de la letra. Aunque se obtuvieron correlaciones bajas, fueron positivas y significativas.

Resultados

En la Tabla 3 se presentan las puntuaciones totales obtenidas en contenido. Podemos observar que un 35,1% de los escolares muestra dificultades en este aspecto. Consideramos alumnos con dificultades en contenido los que respondieron con expresiones aisladas o narraciones incipientes. Esto es, escolares que no fueron capaces de expresar de forma satisfactoria y por escrito una historia sencilla que se les ha presentado gráficamente. También destacan el bajo porcentaje de narraciones elaboradas.

Tabla 9
Puntuaciones de las composiciones en contenido

	Porcentaje	**Porcentaje acumulado**
Expresiones aisladas	6.9	6.9
Narración incipiente	28.3	35.1
Narración básica	56.5	91.6
Narración elaborada	8.4	100

En relación a los aspectos superficiales, el 21.9 % tiene dificultades en exactitud ortográfica básica. Este es un dato muy importante si tenemos en cuenta los aspectos ortográficos que comprende, aquellos que afectan seriamente a la inteligibilidad de los textos. Este resultado es mucho más alarmante si incluimos los casos "dudosos" (un 14% más, que resulta en uno acumulado del 36%). También son altos los resultados en uniones y fragmentaciones de palabras, obteniendo un 32 % de los escolares dificultades en este aspecto (cerca del 39, si incluimos los dudosos).

Tabla 10
Puntuaciones de las composiciones en aspectos superficiales

	EOB			**U&F**			**LETRA**		
	Con	Dud.	Sin	Con	Dud.	Sin	Con	Dud.	Sin
Porcentaje	21.9	14.1	64	31.8	6.9	61.3	19.6	18.3	62.1
Porcentaje acumulado	21.9	36	100	31.8	38.7	100	19.6	37.9	100

A nivel general, tenemos que decir que no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los aspectos en cuanto a la variable sexo. Aunque sí hay diferencias en cuanto al hábitat y la titularidad, favorable ligeramente al medio urbano y a la titularidad privada.

Discusión

En este trabajo hemos presentado un instrumento eficaz para medir el nivel de expresión escrita de los escolares de Galicia que comienzan segundo de Educación Primaria. Dicho instrumento responde a una concepción actualizada y comprensiva de escribir, con especial énfasis en medir tanto el contenido como los aspectos superficiales de la escritura (exactitud ortográfica básica, uniones y fragmentaciones de palabras y calidad de la letra). No obstante, consideramos que para poder hacer juicios sensatos de la competencia escritora de un escolar hay que combinar evidencias recabadas y registradas durante largos períodos de tiempo –a través del procedimiento del portafolio o carpeta, por ejemplo–, en los que el escolar escribe con propósitos auténticos, con evidencias procedentes de la administración de pruebas válidas, fiables y fáciles de gestionar, como la que hemos pretendido construir nosotros.

Los resultados obtenidos a través de EXE2 constatan que hay un alto porcentaje de alumnos que empiezan segundo de Educación Primaria con dificultades de diversa importancia en expresión escrita. Este tipo de dificultades no se espera que formen parte de los objetivos generales a partir del primer curso de esta etapa educativa, por lo que se corre el riesgo de que no vayan a ser propiamente atendidas y que terminen por constituir un lastre en el resto de la escolaridad. Creemos que la aplicación de EXE2 y el posterior análisis de los resultados puede ofrecer datos útiles de cara a la intervención. Así cuando se confirmen deficiencias en expresión escrita, hay que proceder a diseñar e implementar programas de recuperación individualizados (Outón, 2004; Suárez, 1995), para tratar de conseguir que salgan del primer ciclo de Educación Primaria el menor número posible de escolares con dificultades en lenguaje escrito.

Pensamos que sería ideal completar esta investigación con una en que se sometiesen a prueba programas de intervención con los escolares detectados con dificultades a través de EXE2. Estos programas serían implementados por profesores de los centros educativos entrenados al efecto y seguirían pautas de intervenciones que ya han demostrado su eficacia. Se podrían comparar los resultados de estos programas con las actuaciones habituales que se vienen realizando en los centros.

Referencias

Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

Björk, L. & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London: Routledge.

González, B. & Suárez, A. (2011). Probas de expresión escrita en galego e castelán para escolares que comezan segundo de educación primaria. *Revista Galega do Ensino*, *62*.

Indrisano, R. & Paratore, J. R. (2005). *Learning to Write. Writing to Learn. Theory and Research in Practice.* Newark, DE: I.R.A.

Maruny, Ll., Ministral, M. & Miralles, M. (1995). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años, I-II-III*. Madrid: MEC/Edelvives.

Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos*. Madrid: CEPE.

Outón, P., Rubio, A. & Suárez, A. (2011). Probas de comprensión lectora para escolares de segundo de primaria. *Revista Galega do Ensino, 61.*

Outón, P. & Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, *9*, 153-161.

RAE (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: RAE/Espasa.

Scardamalia, M. & Bereiter, K. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, *58*, 43-64.

Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.

Suárez, A., Rubal, X., Outón, P., Rubio, A., Vila, E. & González, B. (2012). *Probas de cribado da linguaxe escrita para 2º de Educación Primaria*. Santiago de Compostela: Andavira.

Suárez, A., Rubal, X., Outón, P., Rubio, A., Vila, E. & González, B. (2012). *Pruebas de cribado de lenguaje escrito para 2º de Educación Primaria*. Santiago de Compostela: Andavira

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structures and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*, *9*, 77-110.

ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD QUE ASISTEN A LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: EL CASO DEL PERSONAL DOCENTE

Dr. Ronald Soto Calderón, Universidad de Costa Rica
Email contacto: manejocr@yahoo.com

Introducción

La educación Costarricense, se divide en Educación General Básica, en Tercer y Cuarto Ciclo y finalmente Educación Formal, Parauniversitaria, y Técnica. El presente estudio corresponde a una investigación realizada en el ámbito universitario, enfocado en Educación Formal con el fin de identificar la actitud en una muestra del personal docente que labora en este campo, hacia las personas con discapacidad, específicamente en la Universidad de Costa Rica (UCR), en la Sede Rodrigo Facio durante los años 2010 y 2011.

Dicho estudio, nace del Estudio Macro, y una réplica de los estudios realizados por Soto (1997, 2007) al cual le llamó "Actitud de los docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los y las estudiantes con discapacidad", y Miranda (2009), Tesis presentada en la UCR llamada: "Actitud del personal académico universitario hacia el estudiantado con discapacidad, y su relación con el desempeño académico: Un estudio en la Universidad Nacional", con ello, se utiliza el mismo análisis de muestra correspondiente a la presentación del proyecto macro con el personal docente inscrito en el 2008.

El proceso de medición de actitud hacia el estudiantado con discapacidad, se identifica por medio de tres factores o componentes; cognitivo, conductual y afectivo que conforman la actitud, la cual se identifican a partir de la aplicación de cuatro cuestionarios, al personal docente participante.

Con este estudio, se pretendió comprender el modelo de Universidad para todos, aquel que contempla la posibilidad de una educación integrada, un modelo abierto a la diversidad que reconozca que cada estudiante es diferente, tiene necesidades e intereses particulares y progresa de acuerdo a sus posibilidades. Es un modelo de Universidad que permita "la promoción humana de las personas, que favorezca el desarrollo humano y no sólo el desarrollo intelectual, que cierre brechas sociales y que logra la integración de todos los ciudadanos" (Cordero, 2004, p. 29), pero sobre todo, es aquella institución en la cual la diversidad debe ser entendida como la oportunidad de aprender de la variedad humana y por tanto, de la condición misma del ser humano en toda su dimensión.

El trabajo realizado se basa aún en conceptos de integración y no inclusión puesto que en la UCR, a criterio del equipo investigador, no se vive la inclusión, pues no ingresan estudiantes con Compromiso Cognitivo, lo cual limita el paradigma inclusivo, aunque existan programas de promoción, capacitación y adecuaciones de acceso para aquellos estudiantes que lo requieran.

Es responsabilidad de la UCR, como parte de las instituciones del Estado costarricense, garantizar el acceso oportuno a la educación para todos y todas las personas,

independientemente de su condición (Asamblea Legislativa, 1996) y adecuándolo a sus capacidades, necesidades e intereses, como se menciona en el artículo 37 del Reglamento del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (R.R.A.E) de la UCR. Además, le corresponde a la Universidad garantizar a todo el estudiantado un ambiente lo menos restrictivo posible que permita y promueva su máximo desarrollo durante esta etapa de su proceso formativo en el que, tanto ellos y ellas como el resto de la comunidad, logren procesos de ajuste a sus diferencias que brinden respuesta a sus necesidades individuales.

Aunque en la actualidad la corriente de los derechos humanos promulga una educación inclusiva; los centros de educación superior requieren de implementar una serie de modificaciones para incursionarse de lleno en este movimiento. La realidad social evidencia serias reservas con respecto a la inclusión "basándose en la experiencia de estudiantes con diferentes discapacidades, puede afirmarse que aun prevalecen mitos y barreras que deben romperse con relación al acceso de estos estudiantes a determinadas carreras universitarias" (Stupp, 2001, p.143) y mientras existan obstáculos y limitantes en el disfrute de las libertades individuales es difícil hablar de inclusión en el ambiente educativo.

Para efectos de este estudio se considera el concepto de integración porque el contexto presente se encuentra en vías de incorporarse al modelo de inclusión. La Universidad para todos está en proceso de construcción; puesto que demanda que las prácticas de equiparación de oportunidades trasciendan el centro educativo para transformar todos los ámbitos sociales.

Los grandes avances en la temática de igualdad de oportunidades se han dirigido al campo normativo definiendo políticas institucionales en las universidades, políticas nacionales e internacionales. No obstante el hecho de contar con los instrumentos jurídicos no garantiza una verdadera inclusión y promulgación de los derechos humanos, existen muchos factores que obstaculizan el desarrollo apropiado de las normas y que deben ser considerados para valorar la situación de nuestra sociedad, antes de discutir sobre una inclusión real.

Nuestro sistema educativo superior costarricense se concentra en el estudiante y sus limitantes, en su diagnóstico, en un programa individual y especial; estas características corresponden al proceso de integración. Cuando el enfoque educativo se concentre en el aula, en las habilidades de los estudiantes, en la atención a la diversidad desde un currículo flexible y accesibilidad para todos en igualdad de condiciones, se podrá discutir sobre una educación inclusiva.

En la Sede Rodrigo Facio se conocen los cursos que afectan a todos los estudiantes desde el ingreso a carrera, como las químicas, cálculos o Matemática 125, clases que no se pueden eliminar del currículo y que a pesar de las adaptaciones realizadas, siguen existiendo estudiantes que repiten el curso tres, cuatro y cinco veces. Aunado a esto, tenemos la población con discapacidad auditiva, que cada año, se va disminuyendo en participación dentro de la UCR.

La integración no se limita a la simple promoción de acciones institucionales tendientes al logro del Principio de Igualdad de Oportunidades o al logro de una plena participación y desarrollo al que toda persona tiene derecho (O.N.U., 1948, 1949), su camino a la aplicación se detiene, con la interacción y aceptación de las personas que intervienen en el proceso.

La plena aceptación de las personas con discapacidad no será posible en tanto existan barreras, sean éstas de tipo físico o sean aún más sutiles pero más difíciles de superar, como las psicológicas, que obstaculicen o entorpezcan dicho proceso (Barrantes, 1995), siendo las barreras actitudinales quizás las más complejas de trabajar, idea que se apoya en la siguiente frase: "la sociedad no tira a los niños discapacitados a los acantilados como se estilaba en la antigua Grecia, pero, por medio de una red de actitudes, exterioriza la discriminación por razones de discapacidad" (Jiménez, citado por González, 1992, p. 48).

La percepción que las personas tengan acerca de la discapacidad y la actitud que manifiesten ante ella, puede ser inclusive aún más determinante y en muchos casos, limitante para las personas con alguna condición asociada o no a discapacidad, que la propia discapacidad en sí (Verdugo, Arias, Jenaro, 1994), ya que estas pueden llegar a percibirse a sí mismas de acuerdo con las imágenes exteriorizadas por quienes las rodean y comparten con ellas diversos espacios. Es por ello que las actitudes cooperativas y adecuadas en las que se valoran la independencia, la autosuficiencia, la autoestima y la buena comunicación, propician un mejor manejo de la discapacidad a aquellas personas con esta condición.

A partir de estas consideraciones es posible decir que, las actitudes que los docentes y las docentes manifiesten hacia el estudiantado con discapacidad, así como la restricción de oportunidades que imponga la institución para acceder a la educación, son variables ambientales que pueden generar barreras reales, discriminación, restricción de sus oportunidades y la limitación para el ejercicio de los derechos constitucionales que por ley la Institución debe garantizar (Asamblea Legislativa, 1996).

La integración de las personas con discapacidad o su participación en los diferentes niveles educativos, según Soto (1997), ha sido una tarea que se ha venido desarrollando en el país en el transcurso de los últimos veinte años, siendo particularmente exitosa en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. No obstante, en el nivel universitario estos cambios no se han dado con la misma celeridad y más bien podría afirmarse que este proceso se ha visto limitado en muchos casos por los altos niveles de independencia que el sistema exige, así como por la necesidad de acceso a los diferentes medios de información diseñados generalmente para personas sin discapacidad.

Por otra parte Soto afirma que la Universidad ofrece una gran diversidad de opciones de estudio que favorecen a muchos, pero que no siempre contemplan las flexibilizaciones necesarias para responder a las necesidades específicas del estudiantado con discapacidad que quisieran acceder a la educación superior y cuyos perfiles, tanto de ingreso como de salida, responden exclusivamente a los de las personas sin discapacidad (Soto, 1997).

Lamentablemente la experiencia revela que en muchos casos, la expresión de la discapacidad se antepone a la condición aptitudinal del estudiantado, cuando en realidad el estudiante y la estudiante con discapacidad que ha llegado hasta el nivel universitario, ha superado no solo su propia condición real sino las limitaciones impuestas por el medio que le rodea.

Es posible aseverar que, en las últimas décadas, gracias a una apertura legal y educativa dirigida a facilitar el acceso a la educación superior para las personas con discapacidad se ha observado un incremento en el ingreso de estas personas a instituciones de educación superior. (Asamblea Legislativa, 1996).

El proceso de integración que requiere la población estudiantil universitaria con discapacidad, se basa en el hecho de que toda persona debe vivir y compartir iguales derechos y deberes dentro de su entorno social, el cual debe orientarse a ofrecer igualdad y equiparación de oportunidades, educación y posibilidades de establecer relaciones interpersonales adecuadas, así como de contribuir al desarrollo de la comunidad de acuerdo a sus propias aptitudes (ONU, 1992; 1994). Este proceso de integración va más allá de la simple inserción física y debe tender a favorecer la participación activa de todas las personas dentro de un espacio llamado Universidad, donde prive el respeto hacia los valores y las necesidades de todos sus miembros.

En la investigación, se analizaron las actitudes en sus tres componentes; afectivo, cognoscitivo y conductual y se exploraron estas hacia las discapacidades auditiva, visual, motora y cognitiva. Se obtuvieron los datos mediante la utilización de un instrumento con el cual se recabó la opinión de una muestra de los docentes y las docentes de la institución. Los datos se contrastaron con diversas variables sociodemográficas tales como el género, la edad, la experiencia en docencia, entre otras.

El análisis realizado fue de tipo cuantitativo, pero se exploraron además, algunos aspectos cualitativos como los conceptos de discapacidad que tiene el profesorado de la Universidad de Costa Rica.

El análisis realizado permitió concluir que la mayoría de los y las docentes de la Universidad de Costa Rica han tenido contacto con personas con alguna discapacidad; y que la actitud del personal docente ante el estudiantado con discapacidad es moderadamente adecuada, lo cual se explica en una importante participación de personas con discapacidad en el ámbito universitario.

Referencias

Asamblea Legislativa. (1940). *Ley N° 362, reformada por Ley N° 4499. Ley Orgánica de la Universidad de Costa Rica.* Obtenido el día 4 de noviembre de 2008 desde www.asamblea.go.cr/ley/leyes.

Asamblea Legislativa. (1996). Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. San José, Costa Rica: Diario Oficial La Gaceta, No. 102 del 29 de mayo de 1996.

Asamblea Legislativa (2008). Ley 8661: Ley de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Ratificada en Costa Rica mediante decreto 8661, del 19 de agosto del 2008.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Manual para la integración de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Extraído el día 12 de febrero del 2009 desde www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/2-manual-universidad-incluyente.pdf

Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*. Extraído el día 10 de setiembre de 2008 desde www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm

Cabezas, F. (s.f.) *Actitudes sociales, elementos de cambio para la integración e inclusión social plena. Generando Conocimientos. Boletín de Estudiantes de Terapia Ocupacional.* San José, Costa Rica: ED. Universidad de Costa Rica.

CASED (2011) *Adscritos al Artículo 37 por área académica*. Extraído el día 2 de febrero del 2012 en https://www.facebook.com/pages/CASED/236505116388666?sk=app_161128210587174

Cordero, A. (2004) *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: Ed. Centro Nacional de Recursos – Ministerio de Educación Pública.

De Lorenzo, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo.* Madrid: Fundación ONCE.

Echeverría, A. C. (1999). *Acceso de las personas con discapacidad a la educación superior: Universidad de Costa Rica*. Tesis de Posgrado presentada para optar al Título de Magister Scientae en Estudios Interdisciplinarios sobre discapacidad. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Echeverría, A. (2002). Acceso de las personas con discapacidad a la educación superior: El caso de la UCR. *Cuadernos de Antropología, 12,* 151-169.

Eisenberg. F. (2000) Las actitudes. Publicación electrónica del Instituto tecnológico de Monterrey (6). Recuperado el 18 de agosto del 2012 de http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/proy/n6/investigacion/feisenberg.html

Ferreira, M. (2009) Cambio de actitudes sociales para un cambio de vida. Ponencia Cuenca, noviembre 2009.

González, L. (Comp.). (1992). *Discapacidad y derechos humanos.* San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta. Edición). México: McGraw Hill.

Jenaro, C. (2000) Actitudes hacia las personas con discapacidad. Documento no publicado. Salamanca, España: Universidad de salamanca, INICO e IMSERSO.

Lopera, J. (2007*). La inclusión social de las personas en situación de discapacidad: el reto de construir una sociedad sin barreras.* Trabajo presentado en Seminario: Discapacidad e Inclusión, Superando Barreras. COMFAMA. Extraído el día 20 de setiembre de 2008 desde *www.comfama.com/contenidos*

Miranda, G. (2009). *Actitudes del personal académico universitario hacia el estudiantado con discapacidad y su relación con el desempeño académico: un estudio en la Universidad Nacional.* Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología para optar por el grado de Magister Scientae en Psicología. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Molina, Ma. (2001) Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social. San José, Costa Rica: EUCR.

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. New York

Organización de Naciones Unidas. (1990). *Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a las Personas con Minusvalía.* Madrid, España.

Organización de Naciones Unidas (1992). *Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana*.

Organización de Naciones Unidas (2006). *Informe del Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad sobre su séptimo período de sesiones.* Extraído el día 20 de agosto de 2008 desde http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=20&pid=582

Organización de Naciones Unidas Naciones Unidas. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.* New York: Autor.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Ratificada por Costa Rica mediante, Ley N° 8661 el 19 de agosto del año 2008.

Soto, R. (1997). *Actitud de los(as) docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. Informe Final presentado en el Curso de Didáctica Universitaria*. (Mimeografiado). San José, Costa Rica: Ed. Universidad de Costa Rica.

Soto, R. (2000). Más allá de la clasificación y la comprensión de los conceptos de los grupos de discapacidad: la persona. *Revista Educación, 24(2), 135-149.*

Soto, R. (2007). *Actitud docente de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. Revista Educación, 31*(1), 11-42.

Soto, R. (2008). *Actitud de docentes de la Universidad de Costa Rica hacia el estudiantado con discapacidad*. Sistema de Proyectos Específicos. San José: Universidad de Costa Rica.

Stupp, R. (2001).Universidades accesibles para todos. En R. Jiménez (Ed.), *Las personas con discapacidad en la Educación Superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad)* (pp. 17-32). San José, Costa Rica: ED Fundación Justicia y Género.

Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con discapacidad*. Salamanca: Ministerio de Asuntos Sociales.

PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE LA COORDINACIÓN MANTENIDA CON UN CENTRO DE ATENCIÓN TEMPRANA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

María Lorena Gómez Pérez, Universidad de Murcia
Francisco Alberto García Sánchez, Universidad de Murcia
María Marco Arenas, Universidad de Murcia
Email contacto: marialorena.gomez@um.es

Resumen

La Atención Temprana requiere de la coordinación con la etapa de educación infantil para facilitar la integración del niño y la continuidad en los objetivos de intervención. Para considerar adecuada dicha coordinación entendemos clave que los Maestros del segundo ciclo de Educación Infantil la valoren satisfactoriamente. Hemos analizado la opinión de 86 Maestros (36 tutores y 45 especialistas de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje), de 30 Centros Escolares diferentes de Murcia capital y pedanías limítrofes, sobre el programa de coordinación desarrollado por el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de ASTRAPACE. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario con diecinueve ítems de respuesta tipo Likert distribuidos en tres bloques (funcionamiento de la coordinación, intercambio de información y utilidad de la información). Los resultados ponen de manifiesto una alta satisfacción general con el Programa de Coordinación, pero también aportan datos que pueden contribuir al planteamiento de propuestas de mejora. Por ejemplo, mientras que el 73% de los Maestros dicen aportar al profesional de ASTRAPACE la información que demanda siempre o frecuentemente, el porcentaje baja al 64% al preguntarles por la sensación de devolución de información. Por otro lado, el 44,2% de los Maestros aumentaría la frecuencia con la que el profesional de ASTRAPACE visita el Centro Escolar y el 41,9% considera que es necesario que el profesional observe al niño/a dentro del aula.

Descriptores: *atención temprana, coordinación, educación infantil, centro escolar.*

Abstract

We analyze the perception of teachers of the second course of Early Childhood Education (3-6 years) on the coordination program developed by the Centre of Child Development and Early Attention of ASTRAPACE in Murcia (Association for the Treatment of People with Cerebral Palsy and Related Pathologies) in collaboration with different schools in which the children served are integrated. In this study 86 teachers took part (36 tutors and 45 specialists, including Therapeutic Pedagogy Teachers or Speech and Ear Education Teachers) from 30 different schools in Murcia City and neighboring districts. The used tool is a questionnaire with nineteen Likert-type questions distributed in three groups (functioning of coordination, information exchange and utility of information). The results show a high overall satisfaction with the coordination program, but also provide data that can contribute to improve the program. For example, while 73% of teachers provide ASTRAPACE professionals with the information that they always or often demand, the percentage drops to

64% when they are asked about the return of information. Moreover, 44.2% of teachers think that the number of visits made by ASTRAPACE professionals should be higher and 41.9% consider that the professional must observe children within the classroom.

Keywords: *early attention, coordination, early childhood education, schools, teachers.*

Introducción

El desarrollo infantil es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. Los primeros años de vida constituyen una etapa de la existencia especialmente crítica ya que en ella se van a configurar las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante (GAT, 2000). Es por ello, que desde hace años se viene luchando por que exista una coordinación entre todos los profesionales que atienden a los niños con necesidades educativas especiales, desde la asociación ASTRAPACE de Murcia, con los centros escolares (3-6 años). Dada la gran importancia de la intervención temprana para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, esta etapa, junto a la de 0-3 años, sigue siendo crítica, por lo que precisa de la máxima atención y de una actuación coordinada en general, especialmente en relación a los niños y niñas con discapacidad que puedan estar recibiendo atención de algunas de sus necesidades fuera del sistema educativo.

Desde la entrada en vigor de la *Ley Orgánica de Educación* (2006) se regula que educación infantil es gratuita pero no obligatoria. En el caso del alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), desde el artículo 73 se recoge que es aquel que requiere un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. El *Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, pretende la integración para alumnos con necesidades educativas especiales a través de adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas y atención especializada por profesor de Pedagogía Terapéutica. Además de la atención que se les ofrece desde el servicio público, a través de leyes especializadas por las que se regulan apoyos y recursos en los centros escolares, los niños con NEE cuentan con Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana, que hacen un papel fundamental en los niños de los 0 a los 6 años de edad efectuando en ellos una atención temprana. Esta Atención Temprana se entiende como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (GAT, 2000).

Se hace necesario que los profesionales de esta etapa compartan con los Servicios de Apoyo que correspondan a través del ejercicio de una adecuada coordinación, la búsqueda de orientaciones sobre la dimensión preventiva de su trabajo, la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos y la toma de decisiones que permitan introducir ajustes en la planificación a desarrollar. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales estos Servicios y los de Atención Temprana, en particular, deben ampliar su ámbito de actuación

para contribuir a la mejora de los condicionantes generales de la oferta educativa (Gütiez, 2003).

Siguiendo su intervención de los 3 a los 6 años para la educación Infantil, los profesionales que con ellos trabajan deben proporcionar a los niños, como punto de partida de un proceso que continuará en otros tramos educativos, experiencias que estimulen su desarrollo personal. Y especialmente, puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades y favorecer la integración en el proceso educativo (Aranda, 2008). En esta línea, el objetivo fundamental de nuestro estudio ha sido analizar la coordinación que existe entre dos colectivos profesionales que atienden al niño con NEE (maestros del centro educativo y el CDIAT) para la detección precoz de problemas y la intervención eficaz sobre ellos.

Para alcanzar las metas que se proponen tanto las familias como los centros educativos y los CDIAT es necesario potenciar la coordinación y fomentar el transito bidireccional de información. El profesional de Atención temprana debe ser mediador entre los protagonistas de los entornos de los niños con necesidades de Atención Temprana, es decir las familias y los Centros Educativos. También habrá que evaluar el proceso de coordinación desarrollado teniendo en cuenta los logros del niño o niña, las estrategias del profesional, la relación con la familia, el posicionamiento cognitivo de los implicados, los momentos por los que atraviesa el proceso y la intervención de elementos externos (Perpiñan, 2003,2009).

Las propuestas de intervención en Atención Temprana plantean la necesidad de potenciar el trabajo en el entorno natural del niño (Dunst, 2007; Dunst et al. 2000, 2001; Guralnick, 2011; Rantala et al., 2009). En dicho entorno la familia juega un papel muy importante, pero también juega un papel importante las primeras etapas educativas como el segundo ciclo de la Educación Infantil. Puesto que, la relación que existe entre profesionales y alumnado se considera de gran importancia, ya que el maestro es un pilar clave en su desarrollo.

Por ello es, que en este estudio nos centramos en la figura de los maestros para saber la percepción que ellos tienen sobre el Programa de Coordinación con la etapa de Educación Infantil que viene desarrollando el CDIAT de ASTRAPACE en Murcia. De esta forma, nos podemos plantear propuestas de mejora, fundamentadas empíricamente y que recojan la opinión de los maestros de Educación Infantil de los centros escolares, las cuales ayuden a aumentar la eficacia y calidad de la acción formativa implícita en dicho programa. Con ello, estaríamos consiguiendo el máximo beneficio para la optimización del desarrollo de los niños, la atención de las necesidades de sus familias y la mejora de las dinámicas en Educación Infantil y posteriormente, la facilitación de la integración del niño en otros niveles del sistema educativo. En relación al Programa de Coordinación del CDIAT de ASTRAPACE con los Centros Escolares de Educación Infantil de su zona de influencia, hemos trabajado en:

1. Evaluar la dinámica de coordinación realizada entre el profesional de ASTRAPACE y los maestros de los Centros escolares.

2. Valorar el intercambio de información que hace el profesional de ASTRAPACE con el Centro Escolar.

3. Estimar la utilidad de la información entre el profesional de ASTRAPACE y el Centro Escolar.

Método

Participantes

Los participantes han sido un total 86 maestros, (36 tutores y 45 especialistas, entre Maestros de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje) de 30 Centros Escolares diferentes de Murcia capital y pedanías limítrofes.

Instrumentos

El instrumento utilizado para esta investigación fue un cuestionario construido para la ocasión, que incluía 19 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1-Nunca, 2-A veces, 3-Frecuentemente, 4-Siempre). Estos ítems se repartían en tres bloques o sub-escalas: el primero, un conjunto de ítems generales sobre la dinámica de funcionamiento de la coordinación (5 ítems). Un segunda bloque referido al intercambio de información entre la profesional del CDIAT que realiza la coordinación con las Escuelas Infantiles y las familias (compuesto por 6 ítems). Y el último, referido a la utilidad de la coordinación y de la información intercambiada (constituida por 8 ítems).

Procedimiento

Nuestra investigación ha seguido una metodología descriptiva a través de cuestionarios y un procedimiento que ha tenido en cuenta la elaboración de los mismos y su aplicación. Para la elaboración de los cuestionarios se ha tenido en cuenta el marco teórico y la información proporcionada por el CDIAT sobre la organización de su Programa de Coordinación con los Centros Escolares de los niños que asisten al centro. Tras la elaboración los cuestionarios han sido supervisados por profesionales de la Universidad de Murcia expertos en métodos de investigación y en Atención Temprana.

Para la aplicación de los cuestionarios se establecieron los contactos necesarios con los centros educativos a los que asistían los niños. Se les envió los cuestionarios desde el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia en correo certificado a cada centro, pasadas dos semanas se les llamó para confirmar que habían recibido los cuestionarios y cuando les parecía bien que fuésemos a recogerlos. La recogida fue visitando cada uno de los centros educativos para comprobar que toda la información era correcta y no faltaba ningún documento.

Resultados

En las siguientes tablas se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los profesionales de los centros escolares en las que se exponen aspectos diferentes sobre el programa, como son los aspectos generales referidos a la dinámica de la coordinación realizada, los datos referidos al intercambio de información entre ASTRAPACE y el centro escolar y los datos referidos a la utilidad de la información.

Tabla 1

Resultados del conjunto de ítems referidos a la dinámica de coordinación realizada entre el profesional de ASTRAPACE y el centro escolar

Nº	**ÍTEM**	**M**	**SD**
1	La coordinación de ASTRAPACE con el Centro Escolar es necesaria.	3,69	0,562
2	Considero que la primera visita del profesional de ASTRAPACE al Centro Escolar para realizar el seguimiento de un niño se realiza en el momento adecuado.	3,29	0,783
3	¿Cambiarías la frecuencia con la que la profesional de ASTRAPACE visita el Centro Escolar?	2,12	1,053
4	Considero necesario que la coordinación de la profesional de ASTRAPACE incluya la observación del niño en el aula.	3,13	0,939
5	Noto que la profesional de ASTRAPACE tiene la información necesaria sobre el niño para hacer su trabajo.	3,42	0,739

Según los datos recogidos a través del cuestionario, la media más alta es 3,69 y se da en el ítem que hace mención a la necesidad de que exista coordinación entre el centro escolar y ASTRAPACE. La media más baja 2,12 se da en el ítem 3 y está relacionado con el cambio de frecuencia en visitas.

Tabla 2

Resultados de los ítem referidos al intercambio de información del profesional de ASTRAPACE con el centro escolar

Nº	**ÍTEM**	**M**	**SD**
6	El intercambio de información entre la profesional de ASTRAPACE y el Centro Escolar me parece adecuado.	3,21	0,807
7	He solicitado a la profesional de ASTRAPACE cuestiones a observar sobre el niño fuera del entorno del Centro Escolar (en el Centro de Tratamiento, en la familia, el parque, etc.).	2,30	0,999
8	Recibo devolución de la información solicitada a ASTRAPACE sobre los niños.	3,15	0,968
9	Considero que tengo suficiente información sobre el niño de ASTRAPACE integrado en el aula.	3,04	0,828
10	He aportado a la profesional de ASTRAPACE la información que me ha demandado.	3,73	0,570

11	La información solicitada por la profesional de ASTRAPACE sobre el niño me parece adecuada.	3,49	0,636

El conjunto de ítems que aparecen en la Tabla 2 nos permiten valorar una serie de cuestiones referidas al intercambio de información que se ha producido entre el CDIAT y los maestros de los centros escolares. La media más alta es 3,73 y se da en el ítem número diez. Los maestros/as han colaborado con los profesionales aportando información sobre los alumnos de tratamiento. La media menos elevada (2,30) se da en el ítem número siete y está relacionado con la petición por parte de los maestros de información del niño fuera del entorno escolar.

Tabla 3
Resultados de ítem referidos a la utilidad de información de ASTRAPACE a los centros educativos

Nº	**ÍTEM**	**M**	**SD**
12	La información que me proporciona la profesional de ASTRAPACE es novedosa y diferente a la que recibo de otros profesionales.	2,46	0,881
13	La información que recibo desde ASTRAPACE sobre el niño me es útil para transmitirla a la familia.	2,78	1,012
14	La información que me aporta ASTRAPACE me enriquece a nivel profesional.	2,88	0,900
15	Aplico las orientaciones que me aporta la profesional de ASTRAPACE en mi trabajo diario.	3,05	0,850
16	ASTRAPACE me aporta información de utilidad sobre la patología/diagnóstico del niño integrado.	2,95	0,865
17	ASTRAPACE me aporta información de utilidad para organizar mi intervención y mi trabajo cotidiano con el niño.	2,74	0,891
18	ASTRAPACE supone un recurso para entender mejor al niño con discapacidad.	3,10	0,917
19	La información que me proporciona la profesional de ASTRAPACE me da seguridad en mi trabajo.	2,67	0,987

El conjunto de ítems que aparecen en la tabla 3 nos permite valorar cuestiones referidas a la utilidad de la información recibida desde el CDIAT. Los maestros/as realizan una valoración más alta en el ítem referido a la utilidad de la coordinación de ASTRAPACE con el centro escolar para entender mejor al niño con discapacidad. Sin embargo, alcanza una

valoración menos elevada el ítem que se centra en la seguridad que puede aportar esa información en el trabajo de los maestros.

Discusión

De entrada hemos de concluir, en base al resultado de nuestro estudio, que el programa de coordinación con Centros Escolares (etapa de Educación Infantil de 3 a 6 años), que viene desarrollando el CDIAT de ASTRAPACE en Murcia, resulta altamente valorado por los maestros implicados o que de él se benefician. Dicho programa consiste en una visita trimestral, en fecha concertada, de la profesional responsable de la coordinación del CDIAT al Centro Escolar, previa recogida de información sobre el niño y su evolución a través de reuniones de coordinación de esta responsable con los terapeutas de atención directa del niño.

Además de ser bien valorada la dinámica de la coordinación establecida (los maestros solo valoran algo más bajo el ítem referido a la frecuencia de las visitas, quizás por que no siempre se ha alcanzado la frecuencia inicialmente prevista), los maestros valoran positivamente el intercambio de información realizado y la utilidad de la información recibida. Ello contribuye a afianzar la opinión que tenemos sobre la carga de acción formativa que implícitamente queda recogida en una actuación de coordinación de este tipo. Obviamente ello redunda en beneficio de la integración del niño, en la optimización de sus posibilidades de desarrollo, pero también en la atención de las necesidades de la familia y en la mejora de las dinámicas de trabajo dentro del aula al poder implicar de forma más adecuada al niño con discapacidad. Ello se refleja en las opiniones de los maestros al valorar positivamente, por ejemplo, la coordinación para entender mejor al niño y sus las dificultades, para organizar la intervención y el trabajo cotidiano con el niño en el aula, etc.

Referencias

Aranda, R.E. (2008). *Atención temprana en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.

Castellanos, P., García Sánchez, F.A. y Mendieta, P. (2000). La estimulación sensoriomotriz desde un Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *Siglo Cero*, *31*(4), 5-13.

Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. En S. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, y J. B. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161–180). New York: Guilford.

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M., y McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children*, *4*, 18–25.

Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M. y Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, *23*, 151–164.

Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patronado sobre Discapacidad.

Perpiñán, S. (2003). La intervención con familias en los programas de atención temprana. En L. Candel (Dir.), *Programa de atención temprana. Intervención en niños con Síndrome de Down* (pp. 57-79). Madrid: CEPE.

Perpiñán, S. (2009). *Atención temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes. Madrid.* Narcea.

UNA PROPUESTA DE BUENAS PRÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES INMIGRANTES

Olga González Mediel, Universidad de Barcelona
Esther Luna González, Universidad de Barcelona
Email contacto: ogonzalez@ub.edu

Resumen

En esta comunicación presentamos una propuesta de buenas prácticas para la integración de los jóvenes inmigrantes, derivadas de los resultados de una investigación diagnóstica sobre la integración de los y las jóvenes de 14 a 18 años migrados a Catalunya que se llevó a cabo durante el curso académico 2011-2012. Los resultados de este estudio por encuesta, ofrecen un diagnóstico de la realidad de estos jóvenes y visualizan la necesidad de acometer diferentes acciones educativas en este sentido. Complementariamente, también se ha recogido la voz del profesorado y de los educadores y responsables que trabajan con este colectivo. Una vez analizados los resultados obtenidos desde las diferentes fuentes de información, las conclusiones extraídas nos permiten presentar una relación de propuestas o posibles ejemplos de buenas prácticas para mejorar el proceso de integración de los y las jóvenes migradas, que competen tanto a las comunidades como a los centros y las instituciones.

Descriptores: *integración, inmigración, educación intercultural.*

Abstract

We present a proposal about good practices for the integration of young immigrants, from the results of diagnostic research on the integration of young people aged 14 to 18 years migrated to Catalonia conducted during the academic year 2011-2012. The results of this survey study, provide a diagnosis of the reality of these young and visualize the need for different educational activities. Additionally, it has also gathered the voices of teachers and educators and managers who work with this group. After analyzing the results obtained from the different sources of information, the conclusionspresented a list of proposed or possible examples of good practice to improve the integration of young peoplemigrated, that concern both the communities and centers and institutions.

Keywords: *integration, immigration, intercultural education.*

Sobre el concepto de Integración

Integración, en una sociedad multicultural como la nuestra, no significa incorporación sin más, ni tampoco identificación con una identidad cultural en particular, sino sentirse parte de una sociedad inclusiva que construyen todas las personas que forman parte, con un respeto por las reglas de trabajo y convivencia.

En nuestra investigación[29] abordamos la integración desde un enfoque intercultural de diálogo e intercambio en condiciones de reciprocidad. En este sentido, la integración se configura como un proceso bidireccional, voluntario y dinámico de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante (personas o colectivos) y la sociedad de acogida, y que supone el reconocimiento de valores de cada grupo y la construcción de una identidad común (Palou, 2010). Una sociedad donde el "otro" es reconocido en su diferencia y en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Bilbeny, 2010; Samper, Moreno y Alcalde, 2006; Torres, 2002). Desde esta base, la condición indispensable para hablar de la integración de la población de origen extranjero, es el reconocimiento de la condición de ciudadanía. Esta ciudadanía se desarrolla teniendo presentes diversas dimensiones de la integración (Martínez, 2006):

• Dimensión estructural (o aspectos normativos de la integración), que se refiere a la participación del individuo en las instituciones de la sociedad de acogida según el principio de igualdad de oportunidades.

• Dimensión cognitiva y cultural o proceso que conlleva el aprendizaje de habilidades cognitivas y el manejo de la cultura del país de acogida.

• Dimensión social, se refiere a las relaciones sociales del individuo y el desarrollo de las mismas dentro o fuera de su comunidad étnica y su posibilidad de participación en la sociedad receptora.

• Dimensión de la identidad, que incluye aspectos subjetivos de pertenencia e identificación personal con la comunidad étnica o nacional.

Diversas investigaciones (Carrasco y Riesco, 2007; Schramokowski, 2008), comparando la integración de jóvenes migrados y autóctonos, señalan que la integración de los y las jóvenes no depende sólo de la población migrada sino, además, de los esfuerzos y la disposición de la población autóctona. El proceso educativo y la emancipación económica marca una serie de diferencias entre la integración de jóvenes autóctonos y de origen extranjero. Palou (2010), señala que la combinación del tipo de clima local en la sociedad de acogida, las relaciones que se establecen entre iguales y las competencias personales, junto con las características particulares de los jóvenes, originan procesos de integración más o menos positivos . En esta última investigación se encuentran diferencias importantes tanto en cuanto a la percepción de la propia integración del alumnado marroquí, como la percepción que existe de la integración de éstos, en función del origen de la persona que opina.

Si la población de origen extranjero debe formar parte del conjunto, aún más evidente debería ser el proceso de integración de sus hijos e hijas que, o bien han nacido aquí o han sido trasladados desde la primera infancia. Esta integración puede ser clave para lograr que los jóvenes migrados puedan desarrollarse socialmente en un entorno muy transformado y poco previsible.

[29] *Diagnòstic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya*. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI) Universitat de Barcelona. I.P. Ruth Vilà Baños (ARAFI 2011, 2012) disponible en: http://www.recercat.net/handle/2072/202893

Metodología

La finalidad de esta comunicación se plantea visualizar diversas propuestas educativas que puedan mejorar los procesos de integración socioeducativa de la juventud extranjera en Cataluña, específicamente, de los jóvenes de entre 14 y 18 años. Esta finalidad se operativiza desde el siguiente objetivo de la investigación: *identificar los elementos clave del estado de la integración de los jóvenes migrantes en Cataluña, y definir los elementos constitutivos y entramados del procesado de la integración de esta juventud en el contexto catalán, desde la doble perspectiva de los jóvenes de origen extranjero y el resto de jóvenes, considerando su vivencia y recogiendo también la opinión de los y las profesionales de servicios sociales y educativos.*

El estudio es diagnóstico en profundidad, de carácter descriptivo-comprensivo y se aplica una adaptación del "Cuestionario de cohesión social entre jóvenes" (Palou, 2010). Se seleccionaron por muestreo intencional 52 centros educativos en Cataluña, con más de 3.000 sujetos representativos estadísticamente y se complementó con cuatro grupos de discusión formados por jóvenes de la muestra general y 7 entrevistas en profundidad a agentes sociales y educativos implicados en su acompañamiento.

Aspectos que favorecen la integración

El aspecto que todos los y las jóvenes (tanto autóctonos como migrados) han coincidido en señalar como más importante para la integración de los migrantes en la sociedad de acogida es el aprendizaje de la lengua propia del país que acoge al migrado.

> *"Mmm ... no sé (....)yo creo que eso pasa por el idioma, porque no es lo mismo que si viene uno de Latinoamérica, que allí hay variantes de lo que es el español, y nos entendemos igual (...) mucho más fácil llegar y relacionarte porque te entiendo. Pero si viene alguien de otro país que el idioma no se parece en nada, le va a costar muchísimo más y parece que los que están adaptados son gente de Sudamérica. Porque yo creo que es el idioma. Es lo que yo veo aquí".* (G.D.-Alumnado autóctono, IES, 1 º. Bachillerato)

> *¿A ti el español te ha ayudado a sentirte como más acogida por tus amigos? Sí.seguro (*G.D.-*Alumnado migrado,3er. ESO).*

Por otra parte, en la medida en que la lengua catalana también es la lengua vehicular en las instituciones socioeducativas, su aprendizaje es igualmente importante para poder continuar con los estudios y lograr el éxito deseado. En este sentido la gestión de la acogida es fundamental.

> *"Y bueno, si estás estudiando pues también la forma de que te habla los profesores, si te dicen: "ah, si tienes dudas pregúntame y eso", esto también hace que te sientas mejor y que puedas hablar y preguntar y integrarte en clase, por ejemplo ". (*G.D.-*Alumnado autóctono, IES 1º. Bachillerato).*

> *"Vamos al aula de acogida para aprender el catalán (...) En clase de ciudadanía se trata el tema del racismo, de la convivencia ..." (*G.D.-*Alumnado migrado IES, 3ºESO).*

El establecimiento de acciones en la intervención educativa (en el aula de acogida, a las tutorías, en asignaturas como "Educación para la ciudadanía") y socioeducativa (el centro abierto, servicios sociales) desde los propios centros educativos se consideran fundamentales

para facilitar el contacto, la relación y, finalmente, la integración de los y las jóvenes migrantes.

> *"Yo creo que es importante acoger a las personas con una sonrisa sean de donde sean, porque eso tiene facilita mucho las cosas. ... (*G.D.-*Autóctono, IES, 1º bachillerato)*

> *"Los profesores ya se encargan de que no estés solo. A mí me llamaban la morenita. Los profesores se encargan de que no estuviera sola (*G.D.-*Alumna procedente de Gambia, IES)"*

> *"El centro abierto nos ha dado oportunidades, eso tiene, ayuda mucho (...). Aquí aparte de hacer los deberes, te orientan.... Sí mucho, te ayudan todos. Conoces amigas... También tiene ayudan mucho los educadores ". (*G.D.-*Alumnado migrado, Centro Abierto).*

En un mismo grado de importancia, el / la joven migrado también destaca la dimensión social (las relaciones sociales y el desarrollo de las mismas dentro o fuera de su comunidad cultural así como la posibilidad de participación en la sociedad receptora) como fundamental para favorecer los procesos de integración.

> *E-¿Qué te ha hecho a ti sentirte mejor aquí, en España, en Cataluña? "La escuela", ¿por los Compañeros que has conocido? Sí ". (*G.D.-*Alumnado migrado, Centro Abierto)*

Más allá de estos aspectos contextuales, el / la joven migrado indica que las cualidades personales (respeto, apertura, empatía, sociabilidad, extroversión) son aspectos favorecedores de la integración en el actual contexto social de las sociedad de acogida.

> *"Ser tú mismo. Primeramente cambiar uno mismo .... Si tú quieres cambiar el mundo cambia tú mismo primeramente. Si tú no quieres que haya racismo en el mundo o con los españoles el primero que No tiene que ser racista eres tú ". (*G.D.-*Alumno ecuatoriano, Centro Abierto).*

Por su parte, la juventud autóctona también reconoce la necesidad de acercamiento y empatía recíprocos que supone la integración: el reconocimiento del "otro" empieza por un interés y aceptación de su diferencia, confirmando así el carácter bidireccional, voluntario y dinámico de este proceso.

> *"Sí es eso, también las intenciones de si tú tienes ganas de conocer a otras culturas, a gente de otro país, pues depende de si te relacionarás más con una persona o no. Es eso, y también que se sienta cómodo estando aquí ". (Alumnado autóctono,* G.D.-*IES. 3º ESO).*

> *"Yo creo que esto no depende de ninguna política ni nada. depende de nuestra mentalidad y de su mentalidad. No podemos imponer aquí su mentalidad ni tampoco podemos imponer al que venga que se adapte ". (Alumnado autóctono,* G.D.- *IES Bachillerato).*

Por su parte, algunos de los profesionales entrevistados destacan la estabilidad económica y laboral que tenga la familia del y la joven como un factor que facilita su incorporación al nuevo entorno. Y que en el caso de que ésta no se dé, favorecería su integración las ayudas sociales que puedan paliar estas circunstancias. Así, una profesora de aula de acogida comenta: "*buscándole ayuda, buscándole unos compañeros que puedan, en un momento dado, pues prestarle ayuda logística rápido"*.

Por otra parte, algunos profesionales insisten en que las políticas educativas que faciliten una redistribución del alumnado entre las escuelas del municipio son facilitadoras en

la acogida de los jóvenes migrados. Afirman que desde un modelo de escuela inclusiva, la posibilidad de respetar unas determinadas ratios facilitaría la no segregación del alumnado recién llegado. Este respeto por el equilibrio en número, también se da como un factor favorecedor en entornos de la educación social en medio abierto, uno de sus representantes comenta: *"Yo creo que una de las grandes luchas es el tema de garantizar los equilibrios porque si conviertes el espacio sólo en un espacio de población migrada creo que no ayudamos a los chicos inmigrantes".*

Desde uno de los institutos, nos recordarán el acceso actual a las nuevas tecnologías como un factor favorecedor en el aprendizaje y por tanto en la integración. Una profesora entrevistada nos dice: "*las TICs, esto del libro digital, es también un factor favorecedor porque hay muchos niños que tienen problemas con la grafía".*

Cabe destacar como en diferentes profesionales se acepta que la lengua de uso de los recién llegados y que les ayuda a la incorporación es el castellano por el contexto en el que se encuentran. Así una de las educadoras sociales desde la educación no formal afirma, cuando se le pregunta por la lengua como elemento favorecedor de la integración :*"el uso de la lengua castellana, porque por lo menos aquí en el barrio, en esta parte de Barcelona que los jóvenes se relacionan a través del castellano. Ellos se sienten integrados únicamente hablando el castellano".* También desde un instituto de Girona la profesora entrevistada comentará: "*aquí todos los compañeros de clase hablan castellano, el idioma del patio es el castellano, el idioma de las familias es el castellano, lo que aprenden los padres es el castellano."*Aún así, ella misma puntualizará esta afirmación comentando que para facilitar los estudios "*si tienen la lengua catalana podrán seguir bien sus estudios",* coincidiendo con los jóvenes. Otro de los profesionales entrevistados irá más allá y afirmará ante el hecho de poder hablar catalán por parte del y la joven de origen extranjero: "*lo valoras como un gesto de voluntad real de incorporarse plenamente a la cultura, a la sociedad catalana (...) es muy positivo para la percepción que los demás tienen de su voluntad de incorporarse al país "*

La identidad de las relaciones familiares, el contacto con los miembros de la propia comunidad o barrio, las relaciones de amistad o las diferentes vías de participación social pueden ser aspectos favorecedores para la incorporación de jóvenes de origen extranjero, coinciden todos los entrevistados. Algunos ponen ejemplos concretos como la de una profesora de secundaria que dice que "*todos los deportes sirven muchísimo, las fiestas también promueven mucho" (...) "la música",* y en otro momento de la entrevista reafirma: "*el Barça integra".* Otra psicopedagoga coincide en este criterio: "*si se hacen actividades, de ir a un esparcimiento, de ir a lugares y tratan tanto a gente de fuera como gente de aquí, entonces, pienso que es más fácil la integración"*

También se recoge cómo son de importantes las relaciones con chicos que están en las mismas circunstancias para ayudar a la integración: *"es un poco la integración emocional (...) Entonces el hecho de encontrarse en un aula con otros compañeros que están en la misma situación que ellos o que hace unos meses y que los ven que se llevan mejor (...) Porque entre ellos hacen mucha piña".*

La participación en el tejido asociativo es un elemento que también se destaca como espacio privilegiado de integración. Desde uno de los profesionales que trabaja en el contexto municipal comenta: *"es fundamental que estos jóvenes se impliquen en las entidades de la ciudad (...) porque se incorporan a la cotidianidad de la ciudad."*

El respeto por las culturas de los jóvenes migrados se consideró un factor que ayuda a sentirse integrado. Tanto desde el mundo político municipal como en el mundo escolar coinciden en que *"un respeto por sus culturas también es una manera de sentirse bien y de ayudarles"*. Ponen algunos ejemplos: *"hay muchos centros que dan clases de lenguas de origen (...) pero las hacen a alumnado autóctono. De alguna manera han empezado a adquirir prestigio sus culturas de origen"*.

Propuestas de intervención

Las propuestas directas que hacen los y las jóvenes migrados y autóctonos para facilitar una óptima integración y que conocemos por el vaciado de las preguntas abiertas del cuestionario de caracterización son las siguientes:

Propuestas mayoritarias y similares por parte de los dos colectivos:

1 º Creación de espacios para aprender la lengua, la cultura del país de acogida y obtener el conocimiento del entorno y el acceso a los servicios: la acogida.

2 º Creación de espacios de relación como: clubes, lugares de ocio, etc.

3 º Creación de instituciones que ayuden a las personas recién llegadas a buscar trabajo.

Propuestas sólo de los migrados:

4 º Realizar tareas con los padres para que no influyan negativamente en sus hijos.

5 º Hacer acciones para favorecer la integración tenemos en cuenta que no somos iguales y que la diferencia se debe respetar.

6º Hacer acciones para trabajar el choque cultural

"Y también Cuando se mezclaba en clase de educación física ...Yo quiero jugar pero no quiero jugar con chicos, sino con chicas... y así Muchas cosas y para mí es muy difícil. Me ha Sido muy difícil adaptarme aquí. "(Bangladesh, IES , 1er. ESO)

Propuestas sólo de los autóctonos:

7 º Creación de la figura de un guía que conviva con los recién llegados y les enseñe la lengua y la cultura.

8 º Reforzar las actuaciones educativas formales: tutorías y cualquier espacio curricular donde sea posible transversalizar estos temas.

> *"Pues que los profesores lo inciten. O sea, por ejemplo, en temas de tutoría que digan que vamos a hacer un ejercicio y que todo el mundo hable de lo bueno de su infancia y para conocerlos mejor, para saber cómo son ... "(Alumnado autóctono, IES 1º-ESO).*

Niveles de actuación

Por tanto, fruto del análisis de los aspectos favorecedores de la integración comunes para todos los implicados, entendemos que se pueden establecer tres niveles de actuación para plantear propuestas de intervención facilitadoras de los procesos de integración de las personas recién llegadas:

Nivel de comunidad

Se considera necesario y conveniente crear espacios de conocimiento que permitan el aprendizaje de la lengua y la cultura del país de acogida, el contexto, así como el acceso a los servicios de los que se dispone. Paralelamente, también se cree necesario que estos espacios tengan una vertiente relacional; (clubs, lugares de ocio...), dado que el aspecto relacional es considerado un factor clave para la integración (Palou, 2010).

Por otra parte, también se apunta la necesidad de realizar una labor formativa a las familias hacia una ciudadanía inclusiva. De la misma manera que hay que enfatizar acciones conjuntas intercentros, desde el trabajo para la inclusión social desde las comisiones socioeducativas de las escuelas, el desarrollo de proyectos para la inclusión social, acciones puntuales como el trabajo para erradicar "rumores" y prejuicios hacia algunos colectivos migrados y promover proyectos de aprendizaje-servicio con el alumnado extranjero como herramienta fundamental de integración en la comunidad. En esta línea, y de acuerdo con Gentili (2000) y Luque (1995), este tipo de acciones implican que las comunidades locales, los barrios y las ciudades se reconozcan como espacios privilegiados para el desarrollo de una ciudadanía activa, de participación e implicación.

Nivel institucional

Las propuestas que hacen referencia a este ámbito de intervención apuntan a dos subniveles. Por un lado, las que hacen referencia a la promoción de acciones y recursos que se están realizando, por ejemplo, cursos y recursos que ya se disponen y que son actualizados constantemente, como el curso de itinerario del alumnado recién llegado, los recursos para el aprendizaje de la lengua, recursos para la convivencia y proyectos online.

Por otra parte, se enmarcarían aquí propuestas que hacen referencia a la creación de acciones y recursos, como el tratamiento integral de la lengua en todas las áreas curriculares, la elaboración de un curriculum intercultural, la creación de una base de datos de buenas prácticas en los centros que recoja proyectos que ya funcionan exitosamente, seminarios permanentes dirigidos al profesorado de aulas de acogida y apoyo en la tramitación de ayudas económicas conducentes a facilitar proyectos de inserción laboral para posibilitar la entrada al mundo laboral de las personas migradas.

Nivel de centro

A pesar de la necesidad y el interés de incluir, dentro del currículum, aspectos y miradas de otras culturas (en la línea de que el Departamento de Educación propone también como tarea pendiente), y reforzar el currículo de tutoría en contenidos transversales que hagan referencia a los factores que favorecen la integración, se destacan acciones relacionadas con poner en contacto al alumnado recién llegado con su entorno físico y humano. En esta línea, se recomienda el acompañamiento, desde el centro, a este alumnado para conocer su entorno

más cercano y valorar las oportunidades que les ofrece (un primer paso hacia proyectos de aprendizaje-servicio a la Comunidad).

Otra propuestas destacadas tienen que ver con el intercambio de alumnado extranjero con alumnado autóctono: parejas de conversación, actividades como persona "invitada" en casa de otro compañero o compañera, mentorías de alumnado inmigrante con muchos años de residencia con los recién llegados ... Todas ellas, por ser muy cercanas, han resultado las más directamente provechosas en cuanto a la integración de los chicos y chicas al trabajar, de la manera más vivencial, el conocimiento del otro, primer paso para el reconocimiento posterior y su posible estima (González, 2008).

Finalmente, cabe destacar, a modo de resumen, que las propuestas realizadas evidencian una correspondencia con los factores que más favorecen la integración (lengua, relaciones de amistades, normas y respeto hacia la otra cultura). Sin embargo, y de acuerdo con Luna (2010), es necesario que la comunidad se perciba y sea un espacio de desarrollo del sentimiento de pertenencia y de ejercicio de ciudadanía. Para ello es imprescindible la creación de propuestas de intervención que favorezcan "el sentimiento de pertenencia comunitario", como por ejemplo el aprendizaje-servicio.

Referencias

Alarcón, A et al (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Col·lecció Estudis 27.

Bartolomé, M. i Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural i responsable. Guía para el profesorado de secundaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Narcea.

Bilbeny, N (2010). *Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees.* Barcelona: La Magrana.

Carrasco, C. i Riesco, A. (2007) *La construcción de la juventud immigrante. Transición profesional de jóvenes procedentes de familias inmigrantes.* IX Congreso Español de Sociología. Barcelona.

Etxevarría, F i Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada, 16,* 235-263.

Gentili, P. (coord.) (2000). *Códigos para la Ciudadanía. La Formación Ética como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Santillana.

Gonzàlez, O. (2008). *Cap a un curriculum intercultural a primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. Tesi doctoral. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

Gutiérrez, R., Mato, J. i Miyar, M. (2010). Lengua e inmigración: conocimiento del español e integración de los inmigrantes. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Migraciones Internacionales.* Madrid: Ministerio de trabajo y subdirección de información administrativa y publicaciones.

Luna, E. (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesi doctoral. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

Luque, P. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social.* Barcelona: EUB.

Marin, M.A. (2005). Identidad y Multiculturalidad. En Morano (Coord.), *Elogio de la diversidad: aproximación interdisciplinar al fenómeno de las migraciones.* Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Martínez, J. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En Vidal, F. y Martínez, J.L. *Religión e integración social de los inmigrantes: La Prueba del ángel*, 64-85. Valencia: CeiMigra.

Palou, B. (2010). *La integració de la joventut d'origen magrebí a Catalunya*. Tesi Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Palou, B.; Rodriguez, M; Vilà, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant boi de Llobregat (Barcelona). En premsa: *Revista de Educacio*n, *361*. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_142.pdf

Samper, S.; Moreno, R. i Alcalde, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la població estrangera*. Barcelona: ICPS-CIL i Diputació de Barcelona.

Schramokowski, B. (2008). El impacto de las relaciones próximas con la población autóctona en el desarrollo de la integració. El caso de los jóvenes inmigrantes en Huelva. *Portuaria,* VIII (1), 77 – 92.

Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (Eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*, 49-73. Madrid: Talasa Ediciones.

Vilà, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *Segundas lenguas e inmigración en red*, *1*(3), 88-108.

¿CÓMO PODRÍAMOS CAMINAR HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL E INCLUSIVA? PROPUESTAS DE LAS FAMILIAS EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia
Irina Sherezade Castillo Reche, Universidad de Murcia
Mª Carmen Cerezo Maíquez, Universidad de Murcia
Rocío Angosto Fontes, Universidad de Murcia
Email contacto*:* pagan@um.es

Resumen

En esta comunicación se exponen parte de los resultados de una investigación que ha pretendido valorar la percepción que tienen las familias, tanto autóctonas como extranjeras, de los centros de Educación Infantil y Primaria de una comarca de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia caracterizado por una amplia diversidad cultural, ante la incorporación del alumnado extranjero y las principales preocupaciones derivadas de esta situación; así como analizar las propuestas que estas aportan para mejorar la educación en un centro donde la diversidad es por ende la base de la que parten. Los resultados nos ofrecen una gran variedad de propuestas de mejora que nos ayudan a guiar nuestras acciones hacia la optimización de la inclusión del alumnado extranjero y de sus familias; y por tanto hacia la prosperidad de toda la comunidad educativa.

Descriptores: *atención a la diversidad, percepción de la familia, alumnado extranjero.*

Abstract

This communication sets out some of the results of research that sought to assess the perception that have families, both native and foreign, of the centers of early childhood education and primary of a Sector of the Region of Murcia, characterized by a wide cultural diversity, to the incorporation of foreign students and the main concerns arising from this situation; as well as analyze proposals that these contribute to improve education in a centre where diversity is therefore the basis from which depart. The results we offer offer us a wide variety of suggestions for improvement that help us guide our actions towards the optimization of the inclusion of the foreign students and their families; and therefore to the prosperityof the entire educational community.

Keywords: *Attention to diversity, perception of the family, foreign students.*

Introducción

A lo largo de los últimos años el cambio social y los movimientos migratorios han modificado de forma amplia y profunda la estructura social y la población educativa en España. Sin duda, los cambios experimentados por las sociedades modernas, en constante evolución como estamos precisando día a día, originan nuevas formas de vivir, de entender el mundo o de trabajar, y esto nos obliga a una revisión, adaptación y actualización de nuestras maneras de enfocar la educación.

Uno de los principales elementos que configura la realidad actual en las aulas es la diversidad cultural, por ello los centros escolares en los últimos tiempos se han dirigido a la consecución de la convivencia social entre culturas, hacia la búsqueda de la cohesión social y la interculturalidad como filosofía para abordar dicha diversidad.

El análisis de lo que puede estar ocurriendo en la vida de las escuelas y la convivencia escolar ha sido y está siendo fruto de numerosas investigaciones dada su complejidad (Díaz-Aguado, 1999; Herrera y Lorenzo, 2011; Jimerson & Furlong, 2006; Lozano, Alcaraz y Colás, 2012; Lozano, Cerezo, y Angosto, 2011; Martín y Lamarca, 2006; Torrego y Moreno, 2003; UNESCO, 2004).

Es fundamental emprender estudios que promuevan la comprensión de esta realidad y favorezcan y ahonden en el conocimiento sobre cómo son percibidas las diversidades en las escuelas con el fin de promover una verdadera educación intercultural, pues estamos ante un horizonte en el que la mayoría de las referencias y experiencias en torno a la gestión de la diversidad cultural en la escuela del estado español muestran un panorama pesimista (García Castaño, Rubio y Bou-achra, 2008; Relaño, 2010; Goenechea y García, 2007).

La investigación aquí resumida puede encuadrarse en esa tipología de trabajos acerca de la convivencia en los centros educativos cuyo núcleo exploratorio tiene que ver con los puntos de vista que caracterizan el posicionamiento de las familias ante la diversidad cultural. Los planteamientos educativos que apuesten por la educación intercultural implican, entre otros aspectos, conocer la percepción y valoración de personas representativas que conviven en el mismo espacio o influyen en el contexto escolar.

En relación a dicha percepción y valoración, cabe destacar que existen muy pocas investigaciones que sitúen a las familias como eje central de estudio, y hemos de considerar éstas como informantes clave en la investigación intercultural. El análisis de la opinión de las familias generalmente supone un objeto secundario que completa las indagaciones principales respecto al profesorado o al alumnado extranjero.

Por consiguiente, intentaremos plantear y dar respuesta, por una parte a la percepción que tienen las familias que viven en la Región de Murcia sobre la diversidad cultural en las aulas, identificando si creen que la convivencia de diversas culturas en un centro puede aportar a los alumnos y al resto de comunidad educativa beneficios o por el contrario plantea dificultades para los miembros de la comunidad educativa; y por otra, las opiniones sobre cómo debería tratarse la diversidad cultural en los centros educativos.

Por tanto, para observar cómo las familias, inmigrantes y autóctonas, viven el fenómeno migratorio nos marcamos como **objetivo principal** para esta investigación, valorar la percepción que las familias tienen sobre la incorporación del alumnado de procedencia

extranjera. Como **objetivo** más **específico** nos proponemos analizar las propuestas de mejora aportadas por las familias para favorecer la educación ofrecida en los centros desde su situación actual caracterizada por la diversidad cultural.

Método

En el presente trabajo se describe la investigación, de naturaleza cualitativa, llevada a cabo para analizar la situación de convivencia escolar derivada de la diversidad cultural, según la opinión de las familias en diferentes centros de titularidad pública y concertada de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Aunque la investigación fue aplicada a toda la Región, en esta comunicación nos centramos en una de las comarcas con mayor diversidad cultural de la Región, nos referimos a la comarca de Cartagena-Mar Menor. De dicha zona participaron en la investigación las familias de dos centros educativos.

Para recoger la información relativa a nuestro tema de investigación utilizamos como instrumento un cuestionario, a través del cual, de forma anónima, las familias respondían a las distintas preguntas que se les planteaban relacionadas con datos de identificación, participación y relaciones en la vida del centro, formación dirigida a los padres y dimensión multicultural. Como cierre a dicho cuestionario planteábamos la siguiente cuestión: *¿cómo podríamos mejorar la educación en un centro donde han de aprender niños y niñas de orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes*? En esta ocasión nos centramos en esa parte más cualitativa del cuestionario que nos ofrece información detallada acerca de la realidad escolar y las principales preocupaciones de las familias; así como posibles alternativas para la mejora de la educación en centros caracterizados por una amplia diversidad cultural. Esto es posible debido a que las respuestas a dicha pregunta son estructuras de forma parecida en todos los participantes, inicialmente exponen su opinión acerca de la diversidad en el centro y la realidad actual de éstos; y posteriormente resaltan posibles mejoras, teniendo en cuenta dicha situación, para favorecer el desarrollo de la educación ofrecida por centros educativos.

Resultados

Comenzaremos el apartado de resultados describiendo la **valoración** general que las familias realizan sobre la **diversidad cultural**; pues bajo nuestro entender, de ésta va a depender la actitud y las acciones que emprendamos para lograr una verdadera educación intercultural, ya que la valoración positiva de la diversidad es la base de dicha educación. El desarrollo de la interculturalidad se enfrenta al desafío de armonizar lo universal con lo particular a través del encuentro entre los diferentes grupos, partiendo de las diferencias que envuelven a cada individuo y no sólo considerando sus aspectos comunes. De este modo, la interculturalidad implica una actitud de valoración positiva hacia la comunicación entre culturas y hacia la comprensión de lo diferente como algo enriquecedor a nivel individual y colectivo.

En relación al valor de la diversidad se han manifestado tanto familias extranjeras como autóctonas. Entre estas manifestaciones podemos observar puntos de vista dispares, pues encontramos progenitores a favor de la diversidad, quienes destacan los beneficios de ésta, resaltando su importancia en la mejora de las relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa; y, aunque en menor grado, encontramos familias autóctonas en contra de la diversidad cultural en los centros pues manifiestan que afecta negativamente a la calidad de la educación. *"Nos parece muy buena idea que haya centros*

donde los niños aprendan otras culturas y otras lenguas y así no tendríamos dificultades para comunicarse con personas de otros países con otros idiomas." (Familia de Bolivia). "Es positivo porque nos hace a todos más tolerantes""La diversidad de diferentes culturas podría afectar la enseñanza de los niños/as" (Familia autóctona)

Precisamente el descenso del nivel educativo es una de las principales **preocupaciones** que se repiten en los testimonios de las personas participantes en la investigación. Pero no es la única. A continuación exponemos dichas preocupaciones junto con parte de testimonios que enriquecen la información aportada.

Podemos establecer tres preocupaciones fundamentales de las familias autóctonas derivadas de la incorporación del alumnado de origen extranjero: el miedo a la **pérdida de identidad**, que la incorporación de nuevo alumnado extranjero a los centros educativos suponga algún tipo de **merma en el acceso a los recursos** y preocupación por el **descenso del nivel educativo** atribuido a la incorporación de alumnado de origen extranjero.

Que la incorporación pueda suponer algún tipo de merma en el acceso a los recursos, es una de las inquietudes que aparecen a menudo en las respuestas dadas por las familias autóctonas, en el sentido de que se pueda dejar de disfrutar de becas, acceso a plazas,…"*que niños autóctonos se queden sin poder acceder a los centros que mejor les viene porque a ellos se les reservan más plazas*". (Familia autóctona)

La preocupación por el descenso del nivel educativo, está arraigada en la mayoría de las familias autóctonas ya que casi todas han resaltado dicha temática, por lo que han sido numerosos los testimonios recogidos en este sentido. *"los centros no están lo bastante bien preparados para que no se retrase el aprendizaje de los que van mejor o en otro nivel".* (Familia autóctona)

La pérdida de identidad es otra de las cuestiones que también preocupa a las familias, tanto autóctonas como extranjeras. Todas ellas defienden la conservación de sus creencias, costumbres o ideologías. Las familias autóctonas destacan que los extranjeros se deben esforzar y adaptarse mejor a nuestro país, y por lo tanto a nuestras costumbres y que no ha de ser al contrario. *"no se adaptan igual ni conviven igual que nosotros…somos nosotros los que nos adaptamos a ellos y no es lógico"* (Familia Autóctona). *"en nuestro centro hay culturas que no quieren habituarse a nuestras costumbres pero en cambio quieren que nosotros nos habituemos a sus costumbres*" (Familia Autóctona)

Las familias extranjeras por el contrario reclaman que los autóctonos respeten su cultura y que por motivos culturales no se les margine ni discrimine "*que se respete nuestra cultura y nuestras tradiciones. Este comentario va dirigido sobre todo a chicas musulmanas que llevan velo, y por ese signo religioso se les critique y a veces se le margina"* (Familia de Marruecos)

En cuanto a la realidad de los centros en los que conviven diversas culturas, las familias describen aspectos relacionados con la participación, la creación de guetos y la dicotomía público/privado, el excesivo número de alumnos, la bajada de nivel educativo, la falta de recursos y los privilegios de la población extranjera. Todos estos aspectos se exponen a continuación:

Son mayoritariamente las familias españolas quienes hacen alusión a la **participación**, resaltan la falta de implicación de las familias extranjeras en la vida de centro exponiendo que dicha realidad se agrava cuando nos referimos a familias de origen magrebí. Ésta ultima situación también es descrita por las familias de origen latinoamericano. *"no colaboran en los talleres, no van de excursión, no participan en las fiestas" (Familia Autóctona).* "*La mayoría del alumnado extranjero de origen marroquí. Últimamente están dando muchos problemas de disciplina porque falta implicación de los padres en el centro" (Familia de Ecuador)*

Asimismo, exponen que dicha situación no sólo no favorece las relaciones entre diversas culturas sino que dificulta éstas, pues bajo su punto de vista, esta situación repercute negativamente en sus hijos. *"Con la experiencia que tengo, en la clase de mi hija de segundo, que hay un gran número de extranjeros, no se pueden realizar excursiones ni actividades educativas fuera del colegio por falta de niños que se apunten a ellas". (Familia Autóctona)*

Por otro lado, algunas de las familias denuncian que la situación actual en los centros educativos está dando lugar a la creación de **guetos**, situación propiciada en muchas ocasiones por la dicotomía **privado/público**. Numerosas familias autóctonas afirman que está bajando la calidad de enseñanza en la escuela pública, favoreciendo que se desarrollen las privadas y concertadas, debido a que la escuela pública ha quedado prácticamente relegada al uso de las familias de origen extranjero.*"Es una pena que mi hija sea minoría en un colegio público" (Familia Autóctona)*

Si nos acercamos a dimensiones que tienen que ver con aspectos curriculares las familias autóctonas destacan en repetidas ocasiones la **dificultad del profesor** ante la presencia de extranjeros en las aulas. Derivado de este último hecho, cabe destacar uno de los aspectos más repetidos por las familias españolas: la disminución del nivel educativo. En otras ocasiones se relaciona este descenso con el **desconocimiento de la lengua y la falta de recursos**.

Finalmente destacar que algunas de las familias autóctonas indican la existencia de **privilegios** para las familias extranjeras, favorecidos por las administraciones y centros educativos, lo que da lugar a conflictos entre las familias de distintos orígenes. "*se les da privilegios a los niños extranjeros que a los nuestros no se les dan*" (Familia autóctona). ***"****tiene privilegio los extranjeros antes que los autóctonos, eso ya de por si crea conflicto en familias y en el alumnado a nivel de comportamientos"* (Familia autóctona)

En cuanto a las principales **propuestas de mejora** cabe destacar que la mayoría de las familias de origen extranjero ofrecen como propuesta de mejora la **formación intercultural** basada en valores de respeto, tolerancia e igualdad; y dirigida alumnos a través de actividades culturales en las que todos aprendan orígenes, religiones y lenguas diferentes.

En relación a la participación, autóctonos y extranjeros, destacan la necesidad de que desde centro se promuevan **actividades** en las que todas familias puedan **participar.**

Como alternativa para impedir la formación de guetos las familias autóctonas destacan que es necesario **diversificar estos escolares en los tres tipos de centros** existentes en la actualidad concertados y privados y no reducirlos únicamente al público. *"Diversificar escolares en centros concertados y privados no reducirlos a los públicos". (Familia autóctona).*

Para **evitar la bajada de nivel** y así mejorar la calidad educativa, las familias autóctonas destacan que ésta mejorará si incorporamos al alumnado extranjero desde pequeños, pues con menor edad se adaptan mejor o en **aulas independientes** con profesores específicos, distintas a las de los alumnos autóctonos, llegando incluso algunas familias a defender la creación de centros específicos para cada nacionalidad. *"deberían tener aulas y maestros de su propia nacionalidad, aún en el mismo centro", "para cada nacionalidad su centro"* (Familia autóctona)

Otro de los aspectos más repetidos por las familias españolas para lograr optimizar la educación es el aumento de **recursos**, especialmente de profesores. Las familias marroquíes también hablan de la necesidad de existencia de un mayor número de profesores, pero en esta ocasión especifican que han de ser profesores especializados en su idioma.

El **número de alumnos**, es otra de las soluciones más recurridas, las familias españolas requieren que exista específicamente una ratio de alumno extranjero en el centro y en aula menor que el actual. *"Un colegio tendría que tener un tope de alumnos extranjeros"* (Familia autóctona).

Discusión

Los resultados que aquí se presentan vienen a confirmar los resultados obtenidos en investigaciones anteriores. Si hacemos referencia a la realidad escolar, cabe destacar de los aspectos resaltados por las familias:

La creencia de existencia de privilegios a favor de las familias extranjeras. Si observamos el estudio sobre la inmigración realizado por el CIS en 2009, este refleja que la población española considera que el Estado presta mucha protección a los inmigrantes (19.4%), estando incluso por delante de la protección que reciben otros grupos como los parados (1.8%), los pensionistas (1.2%) o las personas mayores que viven solas (0.8%). Se cree igualmente que los inmigrantes extranjeros reciben del Estado mucho más (25,2%) y más (33,5%) de lo que ellos aportan.

La formación de guetos y dicotomía público/privado. La concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros, especialmente centros públicos ha sido estudiada desde hace numerosos años y la existencia de tal concentración la constatan estudios como los de Muñoz López (2001) afirma que la escolarización de estos inmigrantes se efectúa normalmente en centros públicos localizados en el extrarradio o en zonas marginales y degradadas de las grandes urbes, en las que ya existían núcleos de población con dificultades, generalmente población gitana. De manera similar a como nos indica Navarro Sierra (2003) al mostrar que el acusado incremento de población escolar inmigrante que se ha registrado en los últimos años está recayendo fundamentalmente sobre la enseñanza pública.

El descenso del nivel educativo. Es necesario destacar que no existen investigaciones que puedan establecer una correlación directa entre la existencia de alumnado de origen extranjero y la disminución del nivel educativo.

Falta de implicación de las familias. El déficit observado por las familias autóctonas en cuanto a la participación de las familias extranjeras se une a los resultados obtenidos por otros investigadores quienes confirman que la realidad en nuestro país muestra unos índices de participación familiar bajos, situando la participación de los padres de origen extranjero

por debajo de la de los autóctonos (Santos y Lorenzo, 2009; Lozano, Alcaraz y Colás, 2012; Lozano, Cerezo, y Angosto, 2011)**.**

Promover dicha implicación junto con la necesaria ampliación de recursos, la reorganización de los alumnos de origen inmigrados en aulas independientes, la disminución de la ratio de alumnos extranjeros por aula o centro, el reparto entre las distintas tipologías de centro (público, concertado y privado) y la formación intercultural son las propuestas de mejora destacadas por las familias. A estas propuestas queremos aunar las nuestras.

Bajo nuestro entender, los principios pedagógicos de la convivencia intercultural son los mismos que construyen una pedagogía inclusiva basada en la confianza y en la cooperación como fortalezas de un aprendizaje donde la diferencia es vista como un valor y no como algo negativo que dificulta el entendimiento y el desarrollo educativo.

Como hemos podido observar en los resultados anteriores referidos a la opinión de la diversidad, son numerosas las familias que siguen considerando la diversidad como factor que entorpece el desarrollo optimo de la educación. Por ello desde los centros educativos hemos de trabajar en esta línea y promover una actitud positiva hacia la diversidad cultural. Un ejemplo de esta filosofía son las comunidades de aprendizaje, pues debido al enfoque comunicativo y dialógico que ofrecen (Díez Palomar y Flecha García, 2010), parece ser la estructura más apropiada; pues plantea intervenir fomentando las relaciones entre padres, maestros y alumnos.

Dicha estructura fomentará al mismo tiempo la participación de las familias en la escuela, optimizará los recursos existentes, y promoverá la mejora de la calidad educativa sin necesidad de separar por cultura pues de esta forma perderíamos gran valor y la oportunidad de aprendizaje que nos otorga la diversidad cultural.

Otro mecanismo que hemos de tener en cuenta para favorecer los aspectos hasta ahora mencionados, es la realización de la "Escuela de Padres" en la que primero se trabaje positivamente sobre la incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos, favoreciendo el acercamiento de las distintas culturas y eliminado posturas racistas, abriendo los ojos ante la diversidad cultural y mostrando aspectos enriquecedores para todas las culturas. Pensamos que, a través de estas "Escuelas de Padres", como opina Bolívar (2006), se puede potenciar, una relación entre las familias inmigrantes y las escuelas que acogen y educan a los niños de la inmigración, lo que ayudará a incrementar el logro de tres metas propias de la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos.

Referencias

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, *339*, 119-146.

CIS, Madrid. (2009). *Actitudes hacia la inmigración (III)*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.

Díaz-Aguado, M. G. (1999). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *67*, (24,1) 19-30.

García, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, *345*, 23-60.

Goenechea, C. y Garcia, J.A. (2007). Educational responses to immigrant students in Madrid. *Intercultural Education*, *18* (3), 207-213.

Herrera, L. y Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *EXEDRA: Revista científica,* 207-252

Jimerson, S. R. & Furlong, M. J. (Eds.) (2006). *The* h*andbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lozano J., Alcaraz, S. y Colás, M (2012). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1, 16*(1), 210-232.

Lozano, J., Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia. En Villalba, F. y Villatoro, J. (Eds.), *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 3*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 41-50.

Martín, E. y Lamarca, I. (dirs.) (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Ararteko.

Muñoz, B. (2001). Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. Obtenido de http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html

Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral. Universidad de Lleida.

Relaño, M. (2010). Ethnic categorization and moral agency in 'fitting in' narratives among Madrid immigrant students. *Narrative Inquiry, 20* (1), 82-105.

Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación, 350*, 277-300

Torrego, C. J. y Moreno, M. J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia.* Madrid: Alianza Editorial.

UNESCO (2004). *Global education digest 2004*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

LA COLABORACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD ANTE LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES A ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Irina Sherezade Castillo Reche, Universidad de Murcia
Carolina García Martínez, Universidad de Murcia
Sarai Merino Ruiz, Universidad de Murcia
Ester Motos Guerra, Universidad de Murcia
Mª José García Cegarra, Universidad de Murcia

Resumen

En esta comunicación se exponen los resultados de una investigación que pretende valorar los posibles efectos de un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la comprensión de emociones y creencias en el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). Para ello, desde un enfoque de investigación colaborativa, entre docentes universitarios y del centro educativo se ha llevado a cabo un programa educativo con cinco alumnos con TEA escolarizados en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Los resultados muestran que tras el proceso de intervención educativa, los alumnos participantes en la investigación mejoraron su rendimiento en habilidades emocionales y sociales, y que el desarrollo de métodos colaborativos entre profesorado de alumnos con TEA y especialistas universitarios incide de forma positiva sobre dichos procesos de enseñanza.

Descriptores: *trastornos del espectro autista, habilidades emocionales y sociales, colaboración escuela-universidad.*

Abstract

In this communication presents the results of a research that seeks to evaluate the possible impact of a teaching-learning process on the understanding of emotions and beliefs in students with autism spectrum disorder (ASD). To do this, from a focus on collaborative research among academics and educational center has been carried out an educational program with five students with ASD in school in a center of infant and primary education in the Region of Murcia. The results show that after the process of educational intervention, the students participating in the research improved their performance in emotional and social skills, and that the development of collaborative methods among teachers of students with ASD and academic specialists impacts positively on these processes of education.

Keywords: *autism spectrum disorders. Emotional and social skills, school-university Collaboration.*

Introducción

Los trastornos del espectro autista (TEA) hacen referencia a personas que presentan una alteración en el desarrollo y que se caracterizan por una serie de dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva (APA, 2000). La literatura relativa a los TEA muestra las singularidades que presentan en cuanto al procesamiento emocional, ya que manifiestan dificultades en el reconocimiento, expresión y comprensión emocional. Estos mecanismos aparecen de manera innata en las personas con desarrollo típico (Gracia, Gómez, Chávez y Creer, 2006); lo mismo ocurre con el desarrollo de habilidades básicas para la interacción social. Sin embargo, esto no es así en las personas con TEA (Hobson, 1993), en las que éstos aparecen alterados teniendo que ser explícitamente enseñados y aprendidos.

Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) informan de las dificultades mencionadas en las personas con TEA bajo el nombre de "déficit en teoría de la mente". El término "teoría de la mente" (TM) describe la habilidad de la persona para comprender y predecir la conducta de los demás, sus conocimientos, intenciones y creencias (Tirapu- Ustárroz, Pérez Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín- Valero, 2007 citado en Lozano y Alcaraz, 2012). Esta hipótesis, del déficit en la teoría de la mente, trata de explicar los problemas de relación y comunicación social presentes en las personas con TEA a partir de la existencia de dificultades para la atribución y comprensión de estados mentales propios y ajenos.

Por lo tanto, el reconocimiento y comprensión de emociones es la base para explicar y anticipar las acciones de los demás, así como la capacidad de atribuir creencias entendida como la habilidad para deducir lo que otra persona cree a partir de una situación concreta. Ambas capacidades están relacionadas, ya que para adquirir el concepto de creencia, el niño tiene que ser capaz de reaccionar a las emociones de los demás (Hamlyn, 1978).

Actualmente, existen estudios que nos informan de las dificultades que presentan las personas con TEA para el desarrollo de las capacidades de atribución de emociones y creencias (Baron- Cohen, Leslie y Frith, 1985). Sin embargo, coincidimos con Tamarit (2005) cuando afirma que en el ámbito del autismo ha existido un gran número de investigaciones sobre la condición del síndrome y un número mucho más escaso sobre las necesidades de las personas con TEA.

Basándonos en todo lo que se ha comentado desde una perspectiva pedagógica se requiere una educación para los niños con TEA abierta y flexible, en la que entren en juego aspectos de gran relevancia para ellos como pueden ser la comprensión de emociones y creencias, puesto que benefician el desarrollo personal de este tipo de alumnado así como sus relaciones e intercambios interpersonales y sociales. De ahí que se contemple la idea de que la educación contribuya a la mejora de la calidad de vida de estas personas mediante una respuesta educativa ajustada que ponga el énfasis en el desarrollo de la comprensión de emociones y creencias.

Para ello, es necesario que el profesorado tenga una actitud positiva hacía la inclusión de estas personas (Horrocks, White y Roberts, 2008), y que esté provisto de los recursos personales y materiales necesarios para detectar las necesidades de los alumnos y así diseñar una respuesta educativa ajustada a las mismas. En el modelo curricular actual tiene cabida la participación y la colaboración de cara al buen funcionamiento de las instituciones educativas, estableciendo así unas líneas de colaboración que mejora cualitativamente la educación dentro de un modelo abierto y flexible. Por su parte, la Universidad entendida como una institución

compleja que está en continuo cambio e interrelación con el entorno socioeducativo, debe contemplar la posibilidad de generar una actitud de colaboración institucional con la Escuela debido a las grandes ventajas que supone para ambas instituciones y al enriquecimiento de ese flujo de intercambios que se establecen. Teniendo en cuenta lo anterior, presentamos una propuesta de colaboración Escuela-Universidad que tiene como propósito el desarrollo y puesta en marcha de estrategias, basadas en la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, que mejoren la calidad de vida de los alumnos con TEA, así como abrir puertas al compromiso, a la reflexión conjunta y a la cooperación interinstitucional en un marco educativo formal e inclusivo.

Asimismo, la investigación que se presenta demanda un modelo integrador de las actividades cotidianas del niño con TEA dentro del marco de intervención, ya que es fundamental para este alumnado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en contextos cercanos, como el hogar y/o la escuela, que permita extrapolar esos aprendizajes a otros contextos para conseguir su generalización (Lozano y Alcaraz, 2009; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010 a y b). Para ello, es necesario implicar a las familias, maestros y distintos profesionales que trabajan con las personas con TEA que son los que enriquecen la enseñanza sistemática y continuada de las competencias emocionales y sociales de estos alumnos (Rodríguez, Romero y Aguilera, 2007). Conseguir dicha implicación de todos y crear una cultura escolar orientada a la mejora de la práctica, ayudará a alcanzar el fin propuesto en esta investigación.

Teniendo en cuenta lo hasta ahora expuesto, nos planteamos como objetivo general para la investigación valorar los posibles efectos que provoca la enseñanza de comprensión de emociones y predicción de creencias en las habilidades sociales y emocionales de alumnado con TEA escolarizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria, y como objetivo más específico, valorar la colaboración entre docentes e investigadores universitarios como un proceso de investigación en contextos naturales para el alumnado con TEA.

Método

Se presenta una propuesta de investigación en la acción en la que se ha diseñado un plan de intervención basado en la coordinación y la participación entre el Equipo de Investigación Universitario y los docentes del centro educativo participante. Por lo que el proceso se ha llevado a cabo a través de un procedimiento científico inverso, en el sentido de que, como afirma Colás (2009) la práctica es el principal referente para elaborar teoría y no al contrario.

En esta investigación, han participado cinco alumnos con TEA escolarizados en aula ordinaria, cuyas características se resumen en la tabla 1, en la que los nombres de los alumnos son ficticios y no responden a la realidad con la finalidad de guardar la confidencialidad:

Tabla 1
Alumnos participantes

	Marta	**Ismael**	**Cristina**	**Andrea**	**Raúl**
Edad cronológica	4-6	6-8	6-8	7-9	8-10
Sexo	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre
Nivel Educativo	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria

Para la obtención de los resultados, se ha realizado un diseño de estudio de casos múltiple, con pretest-postest, que en este caso hemos denominado evaluación inicial y final. Para ello, previo al proceso de enseñanza, todos los alumnados fueron evaluados para situar el punto de partida; y tras el proceso de intervención educativa, cada uno de los alumnos fue evaluado nuevamente para contrastar posibles avances y mejoras en dichas habilidades.

Para la intervención educativa sobre la comprensión de emociones y creencias, se utilizó el material didáctico llamado "Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales" (Lozano y Alcaraz, 2009), que fue implementado durante los cursos 2010/2011 y 2011/2012

La enseñanza se estructuró en los siguientes niveles, según se aprecia en la Tabla 2:

Tabla 2
Niveles de enseñanza de emociones y creencias (Lozano y Alcaraz, 2009)

	Enseñanza de emociones	**Enseñanza de creencias**
Nivel 1	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de dibujos.	Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.
Nivel 2	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas a través de fotografías.	Enseñanza de la capacidad para abordar perspectivas complejas.
Nivel 3	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas.	Enseñanza de la relación entre ver y saber.
Nivel 4	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.	Creencia verdadera y predicción de la acción.
Nivel 5	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.	Creencia falsa y predicción de la acción.

Todos los niveles citados anteriormente, se adaptan a las necesidades y demandas de cada uno de los alumnos con TEA, además de que las actividades se presentan tanto en formato impreso como digital, lo que promueve que el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollarse en un entorno multimedia-interactivo sea más efectivo y ayude a los alumnos a conseguir la mayor generalización de sus aprendizajes.

El proceso colaborativo entre docentes y expertos universitarios se basó en tres seminarios en los que planificaron las actividades de evaluación inicial, el programa didáctico de enseñanza de emociones y creencias, así como la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales. Tras los períodos de aplicación y trabajo en el aula, 2 sesiones semanales de 30 minutos en el aula de referencia, en el siguiente seminario se valoraban los avances y dificultades surgidas, y finalmente se volvía a planificar lo que se debía implementar en la siguiente etapa del ciclo escolar.

Las maestras adoptaron el papel de guía de los alumnos a través de un proceso estructurado y sistemático, en el que se incluían preguntas, feedback, explicaciones o elogios, y, a partir de ahí, proponían experiencias de la vida cotidiana del alumno para conseguir que extrapolara los aprendizajes adquiridos con el material didáctico utilizado.

Para poder evaluar la posible relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y las habilidades sociales de nuestros participantes, se utilizó una *escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con trastorno del espectro autista,* compuesta por 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona no tiene adquirida la capacidad que se evalúa, y por el contrario, una puntuación de 5, nos indica que tiene adquirida dicha capacidad. Por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será

el grado de competencia social de la persona valorada. Los ítems de dicha escala habían sido evaluados previamente por expertos en Metodología, en Educación Especial y especialistas en la intervención de niños con TEA, quienes determinaron la validez de su contenido.

Algunos ítems más significativos de la escala cumplimentada por las docentes especialistas son los que a continuación se contemplan**:**

Tabla 3

Ejemplos de ítems de la escala valorativa

ITEMS DE LA ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES
Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.
Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.
Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.
Expresa emociones de forma espontánea.
Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.
Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.
Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").
Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otros.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos en la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales, todos los alumnos participantes en la investigación obtuvieron mayores puntuaciones tras el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, la aplicación de éste dio lugar a mejoras en las habilidades emocionales y sociales. Dicho avance se puede observar en el siguiente gráfico:

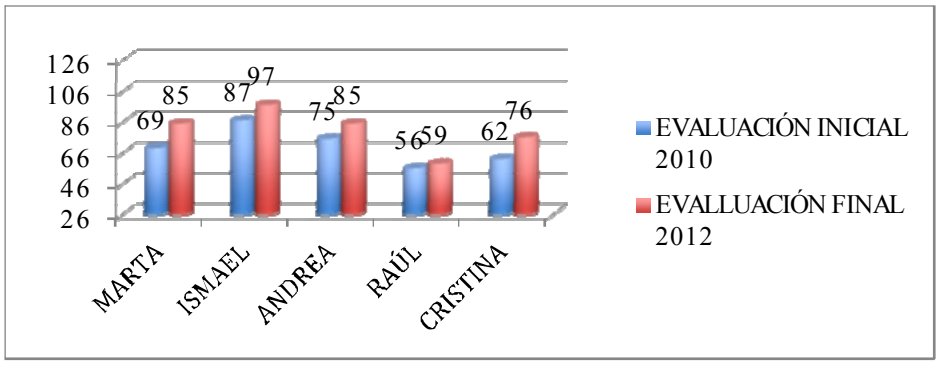


Ilustración 6: Puntuaciones obtenidas en la escala valorativa

Si estudiamos de forma detallada e individualizada los progresos de cada uno de los participantes cabe destacar lo siguiente para cada uno de los casos:

Marta

Hemos podido observar una mejora en sus habilidades de capacidad intersubjetiva ya que, muestra mayor interés ante las emociones de los demás; comprende mejor cuando un compañero está triste o alegre ante una situación dada, llegando incluso a justificar el porqué de éstas; establece relaciones entre lo que una persona ve y en consecuencia, lo que sabe; es capaz de entender los estados de creencia y deseo de otras personas; se observa mayor

espontaneidad en la expresión de emociones sobre todo alegría y enfado. Asimismo, tras el proceso, es capaz de realizar juego simbólico dirigido.

Ismael

Ismael ha mejorado sus habilidades de referencia conjunta, este progreso se observa en el avance al imitar los actos desarrollados por los demás. También se han visto incrementadas sus habilidades de capacidad intersubjetiva mostrando mayor interés por las emociones expresadas por los demás; reflejándose dicho avance en emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento), reconociendo éstas de forma espontanea y preguntando cuando alguien las expresa. Otros de los progresos de Ismael quedan reflejados en su capacidad para manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta de que va a conseguir o no lo que quiere (reconociendo también los estados emocionales derivados de esta situación en otras personas); comprende totalmente que un compañero puede estar triste o alegre en función de una situación dada, y es capaz de comprender los estados de creencia y deseo de otras personas asociándoles determinas manifestaciones emocionales. Igualmente, responde adecuadamente cuando se le pregunta el porqué de las distintas situaciones emocionales en las que se expresan emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo).

Andrea

Los mayores progresos de Andrea se han identificado también en sus habilidades de capacidad intersubjetiva. Andrea expresa en más ocasiones sus sentimientos y emociones ante situaciones generadoras de emociones básicas y complejas (aunque estas son menores y las expresa con más dificultad). Muestra mayor interés ante las situaciones emocionales de otras personas, pregunta o te mira cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado; es capaz de reconocer y justificar los estados emocionales propios y de otros, asociándolos a situaciones concretas y respondiendo al porqué de dicha situación, sobre todo en los casos de emociones básicas. Entre dichas situaciones destacamos el avance en aquellas en las que las manifestaciones emocionales están en función de las manifestaciones de creencias y deseo. Finalmente destacar que Andrea ha mejorado en la realización de juego simbólico.

Raúl

Las mejoras identificadas en Raúl, tras el proceso, son menores en cantidad pero no por ello menos importantes. Cabe destacar en su caso, el progreso en la imitación de actos desarrollados por los demás sobre los objetos, el interés ante las situaciones emocionales de los demás, la realización de juego simbólico en un mayor número de ocasiones y la espontaneidad en el reconocimiento de emociones básicas.

Cristina

El último caso presentado es el de Cristina, en esta ocasión cabe resaltar mejoras en sus habilidades de referencia conjunta y de capacidad intersubjetiva. En relación a la primera, al igual que en los casos de Raúl e Ismael, se desarrolla la imitación de actos desarrollados por los demás. En cuanto a la segunda, Cristina muestra mayor interés ante las emociones de los demás lo que le lleva a mejoras en cuanto a la expresión espontánea, reconocimiento y justificación de emociones tanto básicas como complejas (aunque éstas últimas de forma más etérea); reconoce y expresa estados emocionales propios y ajenos asociándolos a situaciones concretas, generadoras de tales emociones y responde adecuadamente cuando le preguntas

cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere. En último lugar destacar que Cristina, algunas ocasiones, realiza juego simbólico.

Discusión

Como se ha ido expresando con anterioridad, en esta investigación, nuestro objetivo principal es valorar si la intervención educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA puede lograr avances o mejoras en sus habilidades sociales y emocionales. Los resultados aquí obtenidos muestran que los participantes en esta investigación mejoraron su rendimiento en relación a las destrezas anteriormente especificadas. Pero estos resultados hacen referencia a los alumnos con TEA participantes en la investigación, por lo que han de ser interpretados con cierta prudencia y no pueden ser generalizados a toda la población de personas con TEA.

Con relación a estos resultados, se manifiestan aspectos más significativos en aquellas habilidades de capacidad subjetiva, ya que todos presentan un mayor interés y atención a las emociones de los demás tras el proceso de enseñanza- aprendizaje; asimismo son capaces de reconocer los estados emocionales propios y ajenos asociándolos a situaciones concretas, aunque presentan dificultad cuando las emociones puestas en juego son complejas. Se debe seguir trabajando la capacidad para comprender las manifestaciones emocionales derivadas de situaciones de deseo y creencia. Cuando se trata de estados emocionales propios, es fundamental destacar el aumento de la espontaneidad al expresar las emociones generadas. En cuanto a la justificación de las emociones expresadas, durante el proceso se pudo observar que la dificultad principal para los niños participantes está constituida precisamente por esta cuestión, aunque muchos de ellos han experimentado avance en este sentido. Es de interés destacar también el avance en la mayoría de los casos, en la realización de juego simbólico y en la imitación de actos desarrollados por los demás.

Atendiendo al aspecto procesual, nos ha servido de gran ayuda las experiencias de las dos docentes que han participado en esta investigación, debido a que el conocimiento de ellas con relación a las necesidades de este alumnado ha resultado un factor fundamental, puesto que, no se han limitado a desarrollar sólo las tareas del material diseñado para ello, sino que han ido más allá potenciando los procesos de enseñanza-aprendizaje enmarcados en contextos naturales para el alumnado con trastornos del espectro autista, puesto que en investigaciones previas (Hadwin et al., 1996; Chin y Bernard-Optiz, 2000; Lozano y Alcaraz, 2012) se constataba la dificultad de los alumnos con TEA que participaban en la investigación a la hora de extrapolar aspectos adquiridos de las competencias emocionales y sociales a situaciones de la vida real y cotidiana. Tras analizar los resultados obtenidos compartimos la idea con Lozano & Alcaraz (2012) que quizás la clave para la obtención de resultados satisfactorios en los procesos de intervención educativa sobre alumnos con TEA, sean los procesos de interacción que se establecen entre los maestros, los contenidos de aprendizaje, el ambiente y los alumnos.

Además, el trabajo en colaboración universidad-escuela ha tenido beneficios para todos los que han intervenido en dicha investigación; para los maestros, ya que a través de esta investigación se le ha dado la oportunidad de compartir experiencias con otros compañeros y con los miembros procedentes de la universidad, que les ha permitido adquirir nuevas estrategias para el trabajo diario con los alumnos; para los miembros de la universidad, quienes nos hemos enriquecido con las contribuciones, experiencias y

reflexiones del profesorado de los alumnos con TEA y hemos dado sentido práctico a nuestros planteamientos teóricos.

Estas conclusiones nos incitan a seguir trabajando en esta misma dirección, conjunta, consensuada y planificada entre Universidad-Centro-Alumno, ya que de esta forma contribuimos a la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA, puesto que los resultados obtenidos ofrecen una visión optimista.

Referencias

American Psychiatric Association (APA) (2000). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition, 21*, 37-46.

Chin, H. Y. y Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(6), 569-583.

Colás, M. P. (2009). Competencias científicas-técnicas para realizar una investigación-acción. En Colás, M.P., Buendía L. y Hernández, F. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp.119-140). Barcelona: Davinci.

Gracia, M. J., Gómez, I., Chávez, M. y Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos: Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud mental, 29(6),* 5-14.

Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. y Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology, 8(2)*, 345-365.

Hobson, R. (1993). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza Editorial.

Horrocks, J.L., White, G., y Roberts, L. (2008). Principals´ attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders, 38,* 1462-1473.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Sotomayor, J. A. (2009). Escala de valoración de la competencia social en alumnado autista o con trastornos del espectro autista. *Educar en el 2000, 12*, 85-94.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación (RIE), 28*, 65-78.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14*, 367-382.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, I. R., Moreno, F. J. y Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Educación,* 3(44), 425-445.

Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*, 40(1), 181-186.

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LOS DIAGNÓSTICOS CLÍNICOS DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD: UN ESTUDIO DE CASOS

Lorena Sánchez Navarro, Universidad de Murcia
Eva Herrera Gutiérrez, Universidad de Murcia
Joaquín Parra Martínez, Universidad de Murcia
Email contacto: lorena.sanchez3@um.es

Resumen

En la Región de Murcia, al igual que en otras Comunidades Autónomas, se han venido desarrollando protocolos de actuación para dar respuestas coordinadas a personas con algún tipo de dificultad, como en el caso del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). El presente estudio tiene como objetivo analizar y comparar el proceso de evaluación psicopedagógica seguido y el diagnóstico clínico final de TDAH en una muestra de alumnos de Educación Infantil y Primaria. Se ha utilizado una metodología de análisis de casos a través del cotejo de los expedientes individuales que reflejan valoraciones en los últimos cinco años. El trabajo recoge múltiples resultados de interés en el ámbito del diagnóstico psicopedagógico y clínico del TDAH. Concluimos que las tipologías diagnósticas resultantes de los procesos de evaluación psicopedagógica son coincidentes con las realizadas por los titulados sanitarios.

Descriptores: *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), evaluación psicopedagógica, diagnóstico clínico, estudio de casos, protocolos de intervención.*

Abstract

In the Region of Murcia, as well as in other Spanish regions, coordinated response protocols have been performed to assist persons with any kind of difficulty, as in the case of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The present study aims to analyze and compare the psychoeducational assessment process followed and the final clinical diagnosis of ADHD in a sample of children of infant and primary school age. For this purpose, we *used a case analysis methodology through collate of individual reports that reflect assessments in the last five years. This paper presents multiple outcomes of interest in the field of psychoeducational and clinical diagnosis of ADHD. We conclude that the diagnostic typologies resulting from psychoeducational assessment processes are consistent with those made by health care professionals.*

Keywords: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), psychoeducational assessment, clinical diagnosis, case studies, intervention protocols.*

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un síndrome conductual de inicio en la infancia, con base neurobiológica y caracterizado por la presencia de un desarrollo inapropiado de los mecanismos que regulan la atención, la reflexividad y la actividad (Soriano, 2003). Suele aparecer antes de los 7 años de edad, con manifestaciones de desatención (que pueden darse tanto a nivel académico, como social o laboral) e interferencias derivadas del trastorno en estos ámbitos. Es importante tener en cuenta, además, que el TDAH es una de las alteraciones de mayor prevalencia en la infancia y la adolescencia; siendo predominante en varones (Sánchez y Herrera, 2010; Herrera, Bermejo, Fernández y Soto, 2011).

Respecto a su evolución**,** existe la posibilidad, debido a la inestabilidad de este trastorno, de que algunos síntomas desaparezcan con el tiempo. Sin embargo, lo habitual es que las dificultades que lo caracterizan se puedan detectar con mayor claridad entre los 6 y 9 años, incrementándose de forma pronunciada con el paso de los años (Herrera et al., 2011).

No disponemos de un único modelo explicativo aceptado por la totalidad de los investigadores. A pesar de ello, el modelo multifactorial parece ser el más indicado para explicar su inicio y evolución (Herrera, Calvo y Peyres, 2003; Herrera et al., 2011). Este modelo considera que son varios los elementos de riesgo externos e internos que interactúan entre sí, dando lugar a la aparición del trastorno hiperactivo y modulando su pronóstico.

Aunque la mayor parte de los individuos presentan síntomas tanto de desatención como de hiperactividad-impulsividad, en algunos predomina uno u otro de estos patrones. El subtipo concreto dependerá del grupo de síntomas que haya sido dominante durante los últimos 6 meses. Se considerará que estamos ante un *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, con predominio del Déficit de Atención o Inatento* (TDAH-I) cuando hayan prevalecido las manifestaciones de desatención, con menos de 6 síntomas de hiperactividad-impulsividad. *El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, con predominio Hiperactivo-Impulsivo* (TDAH-H-I) se establecerá como diagnóstico final en el caso de que hayan persistido las señales de hiperactividad-impulsividad, pero menos de 6 signos de desatención. *El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, tipo Combinado* (TDAH-C) se utilizará cuando ambos grupos de síntomas (6 o más de cada uno de ellos) hayan estado presentes.

Tanto en niños como en niñas, el subtipo combinado es el que se da con más frecuencia y el hiperactivo-impulsivo el menos común (Rhode et al., 2000; Cornejo et al., 2005; Rodríguez et al., 2009). El subtipo inatento suele diagnosticarse más tarde (avanzada la primaria o en el instituto) y es más habitual entre las niñas (Soutullo y Mardomingo, 2010).

Junto a la sintomatología primaria del TDAH pueden darse otros problemas secundarios que afectan al desarrollo del niño. Es necesario realizar un diagnóstico diferencial, ya que otros trastornos de distinta naturaleza suelen confundirse o presentar comorbilidad con el trastorno hiperactivo. Según Hidalgo y Soutullo (2008), más del 85% de las personas con TDAH tiene al menos una comorbilidad asociada y alrededor del 60% por lo menos dos. Otros estudios han confirmado que más del 50% cumplen criterios de uno o más problemas asociados, como los trastornos del estado de ánimo, de ansiedad, por consumo de sustancias, del aprendizaje o comportamentales (Brown, 2003; Díez, Figueroa y Soutullo, 2006). Y también se ha destacado la presencia de problemas de lenguaje en esta población

(Ygual, 2003; Soutullo y Mardomingo, 2010).

Habitualmente el trastorno de hiperactividad se identifica en los colegios por el comportamiento perturbador que caracteriza al menor, aunque los familiares también constituyen una buena fuente de información. Evidentemente, el proceso de detección no siempre es igual. Existen niños con sintomatología más frecuente y severa, lo cual facilita el diagnóstico. Pero otras veces solamente aparecen algunos síntomas y debemos descartar que se trate de un perfil diferente al del TDAH. Actualmente, contamos con dos sistemas de clasificación diagnóstica ampliamente utilizados, la CIE-10 (OMS, 1992) y el DSM-IV-TR (APA, 2002), siendo este último el más aceptado por la comunidad científica. El diagnóstico de este trastorno exige una aproximación clínica, por lo que lo realizan profesionales de la salud (médicos y psicólogos).

Al igual que la conceptualización y definición del trastorno suponen una elevada complejidad, el proceso de evaluación y diagnóstico también conlleva cierta dificultad, dado que no contamos con ninguna prueba que confirme el diagnóstico de forma totalmente objetiva (Domingo, 2005). Igualmente, de acuerdo con los planteamientos actuales (Herrera et al., 2003, 2011), se debe llevar a cabo la intervención de forma multidisciplinar o multimodal, teniendo en consideración la realidad funcional del menor y combinado las diferentes posibilidades de intervención o tratamiento.

El objetivo general del presente estudio es analizar y comparar el proceso de evaluación psicopedagógica seguido y el diagnóstico clínico final de TDAH, así como conocer la transferencia de información de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y Salud Mental.

Método

Participantes

Los sujetos objeto de estudio son la totalidad del alumnado diagnosticado con TDAH por un equipo de sector estándar, como es el EOEP Cartagena 1. En concreto 80 alumnos, de los que se estimaron válidos para el trabajo 54, evaluados entre 2007 y 2012, ambos años incluidos.

Entre los participantes, de edades comprendidas entre los 4 y 12 años (Media = 7,46; DT = 1,93), predominan los varones con 39 casos (72,2%) y completan la muestra 15 mujeres (27,8%). Todos pertenecen a diversos cursos de Educación Infantil (EI) o Educación Primaria (EP), siendo el curso más numeroso 1º de EP con un 25,9%.

Respecto a la ubicación del domicilio de los casos analizados, prevalecen los pertenecientes al extrarradio con un 64,8% de la muestra. Y en cuanto al tipo de centro al que asisten, el mayor porcentaje (61,1 %) corresponde a centros públicos.

Otros de los datos de la muestra recopilados para este estudio son los relacionados con el tipo de familia de la que proceden los niños. Un primer aspecto tiene que ver con la estructuración familiar. El 51,9% de ellos provienen de familias con adecuada estructuración. El segundo aspecto analizado es la problemática familiar, caracterizándose sólo un 9,3% de los casos estudiados por la presencia de esta clase de problemas. El tercer aspecto hace referencia al nivel socioeconómico, con predominio del nivel medio en el 24,1% del total de

casos.

Instrumentos

Para recoger los datos del presente trabajo se utilizó un instrumento con formato de ficha de registro estándar, el cual fue elaborado para tal fin y completado con la información disponible en los diferentes expedientes psicopedagógicos de los sujetos participantes (sexo, curso, edad, datos del centro, motivo de consulta, información sobre el desarrollo, datos escolares y familiares, diagnóstico, etc.).

Procedimiento

Como hemos señalado, para la selección de la muestra se utilizaron los datos, archivados en la Sede del EOEP Cartagena 1, de los sujetos evaluados por presentar sintomatología compatible con el TDAH. Respecto al procedimiento habitual de recogida de información por parte del EOEP, inicialmente se elabora un documento de registro estándar para incluir la información de interés de cada uno de los casos analizados. Seguidamente, se realiza un vaciado de los expedientes relativo a datos de identificación, variables situacionales, características cognitivas, atencionales y comportamentales, así como problemas asociados y características de interés diagnóstico.

Una vez recabada toda esta información fue generado un archivo Excel, una hoja de cálculo electrónica, que permite más fácilmente su tratamiento y posterior exportación a SPSS.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el Paquete Estadístico SPSS 19, el cual nos permitió obtener las frecuencias y porcentajes de los componentes utilizados, así como conseguir valores chi-cuadrado que informan de la relación existente entre las variables objeto de estudio.

Resultados

Entre los hallazgos más sobresalientes se encuentran los relacionados con las variables género, edad, motivo inicial de la consulta, características del centro, características del contexto familiar, tipologías de TDAH y trastornos asociados diagnosticados, por citar algunas de ellas. En particular, prevalecen los varones con 39 casos, completando la muestra 15 mujeres (véase Tabla 1).

Tabla 1
Sexo de los participantes: frecuencias y porcentajes

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Femenino	15	27,8
	Masculino	39	72,2
	Total	54	100

Como recoge la Tabla 2, en el caso de la evaluación psicopedagógica predomina el subtipo combinado, con un 53,7%, seguido del inatento, en el 31,5% de los casos, y del hiperactivo, en el 14,8%.

Tabla 2
Evaluación psicopedagógica (subtipo): frecuencias y porcentajes

	Subtipo	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Inatento	17	31,5
	Hiperactivo	8	14,8
	Combinado	29	53,7
	Total	54	100

Asimismo, para el diagnóstico clínico de los 25 casos con datos disponibles (véase Tabla 3) el patrón es similar. Cuando contrastamos ambos tipos de diagnósticos, psicopedagógico y clínico, vemos que en los realizados por el EOEP Cartagena 1 predomina el subtipo combinado, seguido del desatento y del hiperactivo. En los diagnósticos clínicos, destaca también el subtipo combinado, seguido del inatento, otros diagnósticos diferentes y el subtipo hiperactivo. Los otros diagnósticos se refieren a Trastorno Generalizado del Desarrollo, Déficit Auditivo, Trastorno Negativista Desafiante y Dificultades de Aprendizaje.

Tabla 3
Comparación del diagnóstico psicopedagógico y clínico (subtipo): frecuencias, porcentajes y pruebas chi-cuadrado

		Diagnóstico clínico				
	Subtipo	Inatento	Hiperactivo	Combinado	Otro	Total
Evaluación psicopedagógica (subtipo)	Inatento	7 (70%)	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)	10 (100%)
	Hiperactivo	0 (0%)	2 (66,7%)	1 (33,3%)	0 (0%)	3 (100%)
	Combinado	1 (8,3%)	0 (0%)	8 (66,7%)	3 (25%)	12 (100%)
	Total	8 (32%)	2 (8%)	10 (40%)	5 (20%)	25 (100%)

Pruebas chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintónica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,406a	6	,000

Es importante señalar que del 55,6% de la muestra no se recibe respuesta confirmatoria de la evaluación por parte de Salud Mental (véase Tabla 4). Por lo tanto, la coincidencia del diagnóstico de TDAH a la que nos estamos refiriendo alude al restante 44,4% de los casos que sí dispone de dicha respuesta.

Tabla 4
Confirmación del subtipo por parte de Salud Mental: frecuencias y porcentajes

		Confirmación Clínica		
	Subtipo	Sí	No	Total
Evaluación psicopedagógica (subtipo)	Inatento	7 (77,8%)	3 (22,2%)	10 (100%)
	Hiperactivo	2 (66,7%)	1 (33,3%)	3 (100%)
	Combinado	8 (66,7 %)	4 (33,3%)	12 (100%)
	Total	17 (70,8%)	8 (29,2%)	25 (100%)

En cuanto a la necesidad especial o problemática asociada que manifiesta la muestra estudiada, encontramos que predominan los problemas de lenguaje (en un 53,7%), seguidos de los problemas en la lectoescritura (en el 51,9%), los problemas motores (en el 37%), cognitivos (en el 25,9%), otra problemática (en el 22,2%), conductuales (en el 20,4%), de rendimiento (en el 7,4%) y altas capacidades (en el 1,9%).

Discusión

Pese a la complejidad para conceptualizar y definir actualmente el trastorno hiperactivo, hemos intentado mejorar el conocimiento que se tiene del proceso de diagnóstico de este trastorno, mediante el análisis de los datos que habitualmente incluyen los expedientes psicopedagógicos de un EOEP.

En primer lugar, en cuanto al subtipo de TDAH más frecuentemente diagnosticado, encontramos que predomina el combinado, seguido por el inatento y el hiperactivo-impulsivo. Los resultados coinciden con los obtenidos por distintos autores (Rhode et al., 2000; Cornejo et al., 2005; Rodríguez et al., 2009; Soutullo y Mardomingo, 2010). Así, consultando diferentes estudios, podemos afirmar que en las personas con esta alteración el combinado es el subtipo más frecuente y el hiperactivo-impulsivo el menos habitual.

En segundo lugar, consideramos interesante averiguar si la valoración que realiza Salud Mental confirma la efectuada anteriormente por el EOEP. La coincidencia observada entre los diagnósticos psicopedagógicos y clínicos no debe sorprender, ya que el ámbito clínico al que hacemos mención utiliza gran cantidad de los datos recabados para la evaluación por parte del EOEP, de forma que los resultados no pueden ser muy dispares.

Concretamente, de los casos con valoración clínica, el 70,8% presenta el mismo diagnóstico y un 29,2% recibe diagnósticos diferentes. Si bien estos datos ponen de manifiesto la concordancia en el diagnóstico realizado por parte de profesionales de ámbitos diversos, que en determinadas ocasiones pueden estar empleando procedimientos de valoración distintos, sería interesante profundizar y analizar las causas de los diagnósticos que difieren.

También a este respecto y, en tercer lugar, podría ser de interés en el futuro analizar las causas que impiden en algunos casos disponer de confirmación médica-clínica. La ausencia de información por parte de Salud Mental (el 55,6% de los casos) podría estar indicando las deficiencias en la ejecución del protocolo institucional de la Región de Murcia en materia de TDAH (Consejería de Sanidad y Consumo y Consejería de Educación, Formación y Empleo, Región de Murcia, 2008).

En cuarto lugar, nos pareció importante tener conocimiento de la problemática

asociada que muestran estos sujetos. Hemos encontrado que las comorbilidades más frecuentemente asociadas al trastorno de hiperactividad son las dificultades en el lenguaje (53,7%), seguidas de los problemas en la lectoescritura (51,9%), las dificultades motoras (37%), los problemas cognitivos (25,9%), otras problemáticas (22,2%), los problemas de conducta (20,4%), las dificultades en el rendimiento académico (7,4%) y los casos de altas capacidades (1,9%). Nuestros resultados no confirman la información aportada por la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, que afirma que los trastornos de conducta son los que más a menudo aparecen comórbidos al TDAH. Según nuestros datos, la asociación más frecuente se da con los problemas de lenguaje, en concordancia con el estudio de Ygual (2003), donde se indica que dichas dificultades aparecen en una proporción elevada de estos sujetos (entre el 8 y el 90%).

Para finalizar, con el presente trabajo hemos pretendido contribuir al conocimiento del proceso de evaluación psicopedagógica y de diagnóstico clínico del alumnado con TDAH. Sería deseable que en trabajos posteriores pudiéramos analizar algunos de los procesos intermedios que unos profesionales y otros emplean para llegar a sus conclusiones respecto al diagnóstico, coincidentes en la mayoría de los casos, pero divergentes en algunos de ellos.

Referencias

Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.

Brown, T. (2003). *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona: Masson.

Consejería de Sanidad y Consumo y Consejería de Educación, Formación y Empleo, Región de Murcia (2008). *Protocolo de coordinación de actuaciones educativas y sanitarias en la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Servicio Murciano de Salud. Subdirección General de Salud Mental.

Cornejo, J.W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H. y Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología, 40*(12), 716-722.

Díez Suárez, A., Figueroa Quintana, A. y Soutullo Esperón, C. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): comorbilidad psiquiátrica y tratamiento farmacológico alternativo al metilfenidato. *Revista de Pediatría de Atención Primaria, 8*(4), 135-155.

Domingo Jiménez. M.R. (2005). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Anales de Pediatría, 62*, 54-59.

Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH). Disponible en: http://www.feaadah.org. Fecha de consulta: 31/01/2013.

Herrera Gutiérrez, E., Calvo Llena, M.T. y Peyres Egea, C. (2003). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde una perspectiva actual. Orientaciones a padres y

profesores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *56*(1), 5-19.

Herrera, E., Bermejo, R., Fernández, M.C. y Soto, G. (2011). Déficit de atención e hiperactividad. En M.D. Prieto (Coord.), *Psicología de la Excepcionalidad* (pp.139-152). Madrid: Síntesis.

Hidalgo Vicario, M.I. y Soutullo Esperón, C. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En M.T. Muñoz Calvo, M.I. Hidalgo Vicario y J. Clemente Pollán (Eds.), *Pediatría Extrahospitalaria. Fundamentos Clínicos para Atención Primaria* (pp. 679-690). Madrid: Ergon.

Organización Mundial de la Salud (1992). *Décima revisión de la clasificación internacional de enfermedades,* CIE-10. Madrid: Meditor.

Rhode, L.A., Biederman, J., Busnello, E.A., Zimmerman, H., Schmitz, M. y Martins, S. (2000). ADHD in a school sample of brazilian adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *38,* 716-722.

Rodríguez Molinero, L., López Villalobos, J.A., Garrido Redondo, M., Sacristán Martín, A.M., Martínez Rivera, M.T. y Ruiz Sanz, F. (2009). *Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad.* Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322009000200006&script=sci_arttext

Sánchez Mármol, D.J. y Herrera Gutiérrez, E. (2010). El alumno hiperactivo y su funcionamiento en el ámbito académico. En A. de Pro Bueno (Coord.), *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 579-598). Murcia: Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Soriano Ferrer, M. (2003). *El alumno inatento, movido e impulsivo en el aula. Cómo detectarlo y abordarlo.* Documento de trabajo no publicado, Universidad de Almería.

Soutullo, C. y Mardomingo, M.J. (2010). *Manual de psiquiatría del niño y del adolescente.* Madrid: Médica Panamericana.

Ygual Fernández, A. (2003). *Problemas del lenguaje en estudiantes con déficit atencional*. Valencia: Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia.

MEDIDAS EDUCATIVAS ORDINARIAS ADOPTADAS CON EL ALUMNADO DIAGNOSTICADO CON TDAH

José Antonio Rabadán Rubio, Universidad de Murcia
Joaquín Parra Martínez, Universidad de Murcia
Encarnación Hernández Pérez, Universidad de Murcia
Email contacto: jrabadan@um.es

Resumen

Los objetivos del trabajo que nos ocupan son conocer cuáles son las medidas ordinarias que constituyen la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con TDAH en la Región de Murcia y cuál es el rendimiento de este alumnado cuando es atendido de manera especializada. La muestra estuvo constituida por 207 profesores tutores de otros tantos alumnos de Educación Infantil y Primaria, con diagnóstico confirmado por salud mental de TDAH o en proceso de detección, escolarizados en centros educativos de carácter público, concertado o privado. De ellos, 14 se encuentran escolarizados en Educación Infantil y 197 asisten a Educación Primaria. Las medidas ordinarias desarrolladas en mayor medida han sido: "apoyo grupo ordinario" en un 61,4% de los casos, "refuerzo y apoyo curricular", en el 55,6% del alumnado diagnosticado y en un 32,9% de las ocasiones se ha llevado a cabo la "graduación materiales y actividades" y la "inclusión de las TICs".

Descriptores: *TDAH, diagnóstico en educación, intervención, medidas ordinarias, rendimiento escolar.*

Abstract

Our objectives are know the common process that constitute the educational response to the needs of students with ADHD in the Region of Murcia and how is the achievement of these students when are treated specially. The sample was 207 teachers of students with a confirmed diagnosis of ADHD or in detection process; teacher of public, private or concerted schools. 14 Of these are students of Early Childhood and 197 Elementary Education. Ordinary measures developed further were: "ordinary group support" in 61.4% of cases, "curricular reinforcement and support" in 55.6% of students diagnosed, and 32.9% of the time they have developed process to "Graduation materials and activities" and "inclusion of ICTs".

Keywords: *ADHD, assessment in education, treatment, ordinary measures, achievement.*

Introducción

La nota común que define las aulas de hoy en día, es la diversidad de los alumnos que las componen. Entre esta heterogeneidad, hallamos una variada presencia de obstáculos que impiden que los estudiantes logren los aprendizajes esperados. Uno de los escollos que

actualmente interfiere en el rendimiento de niños y adolescentes es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H). Tanto es así que, un significativo porcentaje de alumnado diagnosticado con el citado trastorno, presenta de forma comórbida un problema de aprendizaje (Guzmán y Hernández-Valle, 2005; Rodríguez-Pérez et al. 2009). De ahí que se venga señalando al TDA-H como una de las principales causas de absentismo y fracaso escolar. En otras ocasiones, aun no evidenciándose dificultades de aprendizaje específicas, es común encontrar un rendimiento insatisfactorio, frente a lo que cabría esperar en función de la capacidad intelectual del alumno. La gran interferencia que este trastorno ocasiona, evidencia la necesidad de conocer las características que lo definen, para poder intervenir y paliar, en la medida de lo posible, sus posibles consecuencias negativas (Orjales, 2005).

Dado que el aprendizaje emerge de una adecuada actividad mental por parte de la persona que aprende, no es de extrañar que, consecuencia del deficitario funcionamiento cognitivo, el alumno con TDA-H presente dificultades de aprendizaje. La carencia de atención hacia la información que debe ser procesada y comprendida, merma las posibilidades de que el aprendizaje se efectúe. De ahí que la capacidad manifestada por el estudiante para atender, se torne primordial para lograr avanzar en el aprendizaje.

Las carencias en las funciones ejecutivas manifestadas por el alumno con TDA-H, (Ramos, Michel, Sánchez, Matute y García, 2011); podrán ser solventadas con una adecuada labor docente. Ya que el alumno no cuenta con las habilidades precisas para controlar sus capacidades cognitivas, corresponderá al maestro el entrenamiento en las destrezas necesarias para un adecuado procesamiento cognitivo. Los déficits atencionales tanto en la selección de la información relevante (la capacidad de un alumno para atender de forma selectiva al contenido e identificar lo importante, es un factor básico para aprender (Marchesi, 2005) como en el mantenimiento de la atención, se verán atenuados por la enseñanza explícita por parte del docente de las que podríamos denominar "estrategias atencionales". De este modo, el estudiante automatizará ciertos procedimientos básicos para la ejecución de la tarea, albergando mayor posibilidad de realizarla correctamente. Si el alumno aprende a orientar la atención hacia lo importante, destinará menos esfuerzo al contenido irrelevante y empleará lo aprendido previamente para comprender la nueva información, tornándose, por consiguiente, el aprendizaje más sencillo. Por lo tanto, la adecuación de los métodos de enseñanza a las posibilidades de los alumnos serán determinantes para la reducción de las dificultades de aprendizaje.

Si bien la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en la búsqueda de una educación equitativa, preveía entre sus principios la disposición por parte de las administraciones de los "medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional" (LOE, 2006, p. 17179), la atención al alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, por no hallarse, en el momento de la promulgación del citado texto legislativo, catalogada de forma explícita en ninguna de las necesidades específicas de apoyo educativa previstas (necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativa o condiciones personales o de historia escolar) queda, en numerosas ocasiones, relegada al buen quehacer de los docentes.

La concreción, tres años más tarde, de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, llega de la mano del Decreto 359/2009 de 30 de octubre (CARM, 2009). En su artículo 12, son incluidas entre las dificultades específicas de aprendizaje, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

(TDA-H). Con la publicación del mencionado Decreto, comienza a ir calando paulatinamente entre la comunidad educativa, la identificación del TDA-H como un trastorno al que tienden a ir asociadas dificultades de aprendizaje que, del mismo modo que otras necesidades específicas de apoyo educativo, han de ser previstas y planificada la respuesta educativa pertinente a los alumnos que lo presentan. Crucial será la constitución, por parte de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, del Equipo de Orientación Específico de Dificultades de Aprendizaje. Su creación permite vislumbrar un cambio drástico en la operatividad y capacidad de resolución en los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Ante la escasez de recursos, tanto humanos como materiales, la Consejería evoca a las buenas voluntades de los profesionales, logrando alcanzar cuotas de productividad impensables con anterioridad.

Los objetivos del trabajo que nos ocupan son conocer si el alumnado que presenta TDA-H está recibiendo o ha recibido atención psicopedagógica. En caso afirmativo, cuáles son las medidas ordinarias que constituyen la respuesta educativa a sus necesidades y, finalmente, cuál es el rendimiento de este alumnado.

Método

Participantes

Como parte de un estudio mucho más amplio, contamos con una muestra constituida por 207 tutores de otros tantos alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria, con diagnóstico confirmado por salud mental de TDA-H o en proceso de detección, escolarizados en centros educativos de carácter público, concertado o privado. Del total de los participantes, tan sólo 14 se encuentran escolarizados en Educación Infantil y los 197 restantes asisten a Educación Primaria (concentrándose el 70% de los participantes en el segundo y tercer ciclo de la citada etapa).

Técnicas/ Instrumentos

Tal y como señalamos más arriba, el conocimiento de las medidas educativas ordinarias que están siendo adoptadas con el alumno diagnosticado con TDA-H, fue posible gracias a la información recabada como parte de una investigación más amplia. Se utilizó un instrumento de recogida de información tipo cuestionario *online* en el que se recogían múltiples variables, entre otras las presentadas en esta comunicación. Junto con ellas se diseñaron ítemes destinados a la detección inicial de alumnado con TDA-H a partir de un procedimeinto de cribado recabando información sobre las dimensiones de hiperactividad, déficit de atención e impulsividad. La fiabilidad de este cuestionario y por lo tanto aplicable a las variables que presentamos fue muy estimable ofreciendo un coeficiente alfa de Cronbach de ,95.

Variables

Al diseñar un instrumento que nos permitiese conocer, entre otros aspectos, cuál es la respuesta educativa que está recibiendo el alumnado con TDA-H, incluimos un bloque denominado "Cuestionario Situacional". Éste contenía preguntas en las que se consultaba a los tutores acerca de la atención psicopedagógica recibida por el niño (si el niño nunca había recibido tal atención, si había sido destinatario de esta respuesta pero, en el momento actual no disfrutaba de la misma o si, en el presente, el alumno gozaba de intervención

psicopedagógica) Así mismo, se ahondaba sobre la posible respuesta a las necesidades educativas del niño, inquiriendo acerca de las medidas ordinarias que habían sido seguidas o formaban parte de la atención que, en el momento de responder el docente al cuestionario, estaban siendo ofrecidas. Un total de dieciséis medidas ordinarias eran contempladas (métodos de aprendizaje cooperativo; aprendizaje por tareas; aprendizaje por proyectos; aprendizaje autónomo; aprendizaje por descubrimiento basado en problemas; contratos didácticos; enseñanza multinivel; organización de contenidos por centros de interés; trabajo por rincones; graduación de materiales y actividades; refuerzo y apoyo curricular, especialmente en contenidos de las materias instrumentales; apoyo en el grupo ordinario; tutoría entre iguales; enseñanza compartida de dos profesores en el aula ordinaria; agrupamientos flexibles; desdoblamiento del grupo e inclusión de las TICs en el trabajo diario) recogidas todas ellas en la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia (CARM, 2009).

Por otro lado, recabamos información sobre el rendimiento del alumnado. Al docente se le proponían cinco alternativas de respuesta: suele suspender tres asignaturas o más; suele suspender una o dos asignaturas; suele obtener calificaciones de aprobado; suele obtener calificaciones notables y suele obtener calificaciones sobresalientes. Además, obtuvimos información acerca del género, curso y niveles de atención, hiperactividad e impulsividad, a partir de una técnica de cribado baremada por el propio equipo.

Procedimiento

En coordinación con la Consejería de Educación, Formación y Empleo y, más concretamente, con el Equipo de Orientación Específico de Dificultades de Aprendizaje, contactamos con un total de 283 centros educativos, emplazados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En un primer momento, desde la Consejería se informó a los equipos directivos de los colegios de la investigación que estaba siendo llevada a cabo y se solicitó la participación. Una vez que se había puesto en conocimiento del equipo docente tal información, recibieron un correo electrónico en el que era incluido un enlace que permitía el acceso a un cuestionario ubicado en una plataforma de la Universidad de Murcia, constituido, entre otras, por las cuestiones descritas en líneas precedentes. Se solicitó a los tutores de los niños diagnosticados o en proceso de evaluación, que respondiesen en función de las características individuales de éstos alumnos.

Resultados

Una vez que los tutores de alumnos con TDA-H hubieron cumplimentado los cuestionarios, procedimos al análisis de la información recabada. La tabla 1, recoge información acerca de la respuesta educativa que estos niños han venido recibiendo y perciben en la actualidad. Un mayor nivel de concreción aparece contenido en la tabla 2, donde es concretado el tipo de medidas ordinarias implementadas con estos alumnos. Finalmente, es recogido en la tabla 3 el rendimiento manifestado por los mismos.

Tabla 1
Atención psicopedagógica recibida por el alumnado con TDA-H

Atención psicopedagógica		
	Frecuencia	Porcentaje
No ha recibido nunca	27	13
Ha recibido, pero en la actualidad no	34	16,4
En la actualidad recibe	122	58,9

Del conjunto de la muestra de tutores consultada, el 13% señala que su alumnado tutorado, aunque haya sido detectado inicialmente con cierta tipología de TDA-H, no ha sido atendido con algún tipo de medida educativa. Valor que en principio resulta relevante a pesar de los programas ocupados en este alumnado. En cuanto a los que en la actualidad están siendo atendidos después de detectados/diagnosticados son significativamente de centros públicos (sig. Chi-cuadrado 0,12).

Tabla 2
Medidas ordinarias implementadas con el alumnado con TDA-H

Medidas ordinarias		
	Frecuencia	Porcentaje
Métodos de aprendizaje cooperativo	47	22,7
Aprendizaje por tareas *	52	24,6
Aprendizaje por proyectos	11	5,3
Aprendizaje autónomo *	33	15,9
Aprendizaje por descubrimiento	17	8,2
Contratos didácticos *	34	16,4
Enseñanza multinivel *	27	13
Organización contenidos centros interés	24	16,11
Trabajo por rincones *	21	10,1
Graduación materiales y actividades	68	32,9
Refuerzo y apoyo curricular *	115	55,6
Apoyo grupo ordinario	127	61,4
Tutoría entre iguales	49	23,7
Enseñanza compartida aula ordinaria	31	15
Agrupamientos flexibles	50	24,2
Desdoblamiento del grupo	27	13
Inclusión de las TICs	68	32,9

(* *significativas en función de la titularidad del centro*)

Las medidas ordinarias que se incorporan por parte de los centros para este alumnado suele ser las referidas al "apoyo grupo ordinario" en un 61,4% de los casos, "refuerzo y apoyo curricular" en el 55,6% del alumnado diagnosticado, y un 32,9% de las ocasiones se han desarrollado con ellos medidas referidas a "Graduación materiales y actividades" y la "inclusión de las TICs".

En cualquiera de los casos, en los centros de titularidad pública se suelen dar medidas ordinarias más variadas que en los concertados. Así, si observamos las diferencias estadísticas que se obtienen según la titularidad, se aprecian a favor de los centros públicos disparidades respecto al trabajo con el alumnado con TDA-H desarrollando "aprendizajes por tareas" (sig. ,01), "aprendizaje autónomo" (sig. ,049), "contratos didácticos" (sig. ,034), "enseñanza multinivel" (sig. ,008), "trabajo por rincones" (sig. ,012) y "refuerzo y apoyo curricular" especialmente en contenidos instrumentales (sig. ,014).

Tabla 3
Rendimiento obtenido por el alumno con TDA-H

Rendimiento: calificación media del alumno		
	Frecuencia	Porcentaje
Suele suspender 3 o más	65	31,4
Suele suspender 1 o 2	53	25,6
Suele obtener calificaciones de aprobado	51	24,6
Suele obtener calificaciones de notable	33	15,9
Suele obtener calificaciones de sobresaliente	5	2,4

Unido a esta atención educativa es importante destacar algo que se ha venido atribuyendo y pronosticando tradicionalmente al alumnado con TDA-H, y no es otra cosa que un rendimiento escolar bajo. Como sujeto necesariamente a una evolución ineluctablemente de fracaso. Bien por las medidas adoptadas con este alumnado o por razones de otro orden (faltan muchos controles de procesos educativos intermedios junto con los tratamientos clínicos), se observa, según informan los datos de sus tutores, que aunque el 57% de los caso suspende una o más asignaturas habitualmente, prácticamente el 43% de los casos obtienen un rendimiento escolar adecuado. Lo cual es un dato muy revelador y sobre todo esperanzador.

Discusión

La dificultad para mantener la atención, la escasa habilidad para procesar la información, la inquietud motora, la inestabilidad emocional y las conductas impulsivas, convierten al alumnado con TDA-H en susceptible de recibir una respuesta educativa que se adecúe a sus posibles dificultades de aprendizaje, consecuencia del déficit en las citadas funciones ejecutivas (Miranda, Amado y Jarque, 2001).

Si bien tiende a existir cierto consenso en la necesidad que estos alumnos precisan de una intervención educativa adaptada a sus características (CARM, 2012), tan sólo el sesenta por ciento de los alumnos que constituyen nuestra muestra, reciben atención psicopedagógica hoy en día. Además, pese a que los tutores indican que ponen en marcha diferentes medidas ordinarias, queda patente que la implementación de esta respuesta educativa presenta todavía bastante margen de mejora.

Las limitaciones en la atención psicopedagógica ofrecida a los alumnos con TDA-H puede quedar patente en el rendimiento que éstos tienden a exhibir si se valoran los datos de manera excesivamente negativa. Se puede apreciar que estos alumnos tienden a manifestar un rendimiento insatisfactorio, pero con la incorporación de medidas los datos esperanzadores respecto a su rendimiento podrían contradecir perspectivas con pronóstico peores (Orjales, 2005). A fin de paliar las posibles reminiscencias negativas que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad pueda acarrear, el docente en coordinación con otros profesionales habrá de incluir entre su quehacer diario ciertas estrategias, conducentes a la superación de posibles dificultades de aprendizaje como prescribe desde hace un tiempo la Consejería de Sanidad y Consumo y Consejería de Educación, Formación y Empleo, Región de Murcia (2008) con su protocolo de coordinación de actuaciones educativas y sanitarias en la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Siempre una vivencia de éxito es trascendental

Referencias

C.A.R.M. (2009) *Decreto número 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia número 254, p. 57.608.

C.A.R.M. (2012) *Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje*. Boletín Oficial de la Región de Murcia 295 de 22 de diciembre de 2012, p. 51.180.

Consejería de Sanidad y Consumo y Consejería de Educación, Formación y Empleo, Región de Murcia (2008). *Protocolo de coordinación de actuaciones educativas y sanitarias en la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Servicio Murciano de Salud. Subdirección General de Salud Mental.

Guzmán, R. & Hernández-Valle, M.I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las dificultades de aprendizaje académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, 18,* 147-174.

Ley Orgánica de Educación, nº 106, Boletín Oficial del Estado (2006).

Marchesi, A. (2005). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza editorial.

Miranda, A.; Amado, L. y. Jarque, S. (2001). *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica*. Málaga: Aljibe.

Orden de 4 de junio, nº 137, Boletín Oficial de la Región de Murcia (2010).

Orjales, I. (2005). Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores. Madrid: CEPE.

Ramos, J.; Michel, A.; Sánchez, L.M.; Matute, E. y García, A. (2011). Relación entre el Funcionamiento Ejecutivo en Pruebas Neuropsicológicas y en el Contexto Social en Niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. 11* (1), 1-16.

Rodríguez-Pérez et al. (2009). TDAH y Dificultades de Aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la Atención y Memoria Operativa. *European Journal of Education and Psychology, 2*(3), 180-198.

EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS DEA EN LECTURA Y ESCRITURA

Remedios Guzmán Rosquete, Universidad de La Laguna
Carmen Nuria Arvelo Rosales, Universidad de La Laguna
Bárbara Abreu Pérez, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias
Email contacto: rguzman@ull.es

Resumen

Los importantes avances que se han derivado de la investigación desde el campo de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), permiten actualmente conceptualizar, identificar e intervenir de manera más precisa y temprana con el alumnado con DEA. Poco se sabe si el profesorado se apoya en estos conocimientos a la hora de identificar e intervenir con este alumnado. Por ello en este trabajo nos propusimos analizar los conocimientos que tiene el profesorado de Educación Infantil y de Primaria sobre las DEA en lectura y escritura. La muestra estuvo compuesta por 149 profesores/as pertenecientes a centros públicos y concertados. La recogida de información se llevó a cabo mediante una escala tipo Likert formada por 38 ítems con tres alternativas de respuesta. Los resultados mostraron que el profesorado tiene conocimientos sobre las DEA, principalmente en el ámbito de la intervención.

Descriptores: *Dificultades específicas de aprendizaje, Lectura, Escritura, Profesorado, Conocimientos.*

Abstract

The advances that have been derived from the research in the field of specific learning difficulties, allow currently to conceptualize, to identify and to intervene earlier and in a more accurate way with the students who suffer from specific learning difficulties. It is not known if teachers make good use of this knowledge in the identification and later intervention with these students. Therefore, we had the purpose in this research to analyze the knowledge that Early Childhood Education and Elementary teachers have on specific learning difficulties in reading and writing. The sample consisted of 149 teachers belonging to public and state-subsidised schools. The collection of data was carried out using a Likert scale consisting of 38 items with three alternative responses. The results showed that teachers have knowledge of specific learning difficulties, mainly in the area of intervention.

Keywords: *Specific learning disabilities, Reading, Writing, Teaching, Knowledge*.

Introducción

El dominio de habilidades como la lectura y escritura ocupan un lugar de particular significación en el currículum escolar. Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta que, tanto la lectura como la escritura, constituyen habilidades de carácter instrumental que posibilitan la adquisición autónoma de la mayoría de los aprendizajes posteriores. Pero el dominio de estas habilidades no es únicamente un objetivo curricular de la enseñanza obligatoria, sino, igualmente, una exigencia social para participar activamente en una sociedad alfabetizada como la nuestra. Quizá ésta sea una de las principales razones por la que el aprendizaje de la lectura y escritura y sus dificultades han sido desde hace varias décadas, y continúan siendo en la actualidad, un relevante tópico de investigación, así como un tema de gran interés para los profesionales de la práctica.

Si bien para cualquier adulto leer y escribir son actividades rutinarias que se realizan sin gran esfuerzo por estar altamente automatizadas, el aprendizaje de estas habilidades básicas requiere de una enseñanza explícita, no carente de esfuerzos, principalmente, para los que comienzan a afianzarse en el conocimiento de las mismas. De hecho, y tomando como referencia el enfoque psicolingüístico, la lectura y escritura se han conceptualizado como actividades cognitivas complejas en las que intervienen múltiples procesos cognitivos y lingüísticos (Cuetos, 2008, 2010). Aunque, la mayor parte del alumnado domina la lectoescritura en el primer ciclo de la etapa obligatoria, la naturaleza compleja de estas habilidades en cuanto a su aprendizaje, contribuye a que muchos de ellos no las aprendan con éxito y algunos presenten Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). En este sentido, los estudios que se han llevado a cabo desde una perspectiva evolutiva, no sólo evidencian que existen diferencias en los procesos implicados en estas habilidades entre niños/as con y sin DEA, sino que además se ha encontrado que estas diferencias persisten y se mantienen a lo largo de la escolaridad (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2006; Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2010).

Probablemente, las DEA en lectura y escritura sean uno de los trastornos evolutivos que con mayor frecuencia se presenta e identifica en la educación obligatoria. En nuestro contexto se ha señalado que es la categoría diagnóstica en la que se encuentran recibiendo educación especializada un mayor número de alumnos/as (Fernández, 2011). Si bien, se ha encontrado que el índice de prevalencia varía de unos países a otros, producto principalmente de: las diferencias en la complejidad ortográfica de las lenguas, del concepto de DEA que se utilice y, en consecuencia, de los criterios de diagnósticos que se empleen para su identificación (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009), de lo que no cabe duda es que el profesorado con frecuencia se encuentra con alumnos/as que tienen dificultades cuando aprenden a leer y escribir. Bien sea porque tienen dificultad en el reconocimiento de las palabras, lo que repercute en la comprensión de lo que leen, porque tienen problemas con la ortografía de las palabras o porque son incapaces de planificar el discurso en una redacción, etc., en cualquiera de los casos el profesorado puede estar ante estudiante con riesgo de presentar una DEA. Cualquiera de los argumentos anteriores justifica la necesidad de identificar e intervenir tempranamente con el alumnado con dificultades de aprendizaje, para evitar que estas se perpetúen y tengan, en consecuencia, un difícil pronóstico. Dentro de este proceso de identificación e intervención, el profesorado desempeña un papel fundamental.

La conceptualización y clasificación de quiénes son los alumnos/as que presentan DEA no ha estado exenta de debates y discusiones, principalmente dentro de nuestras fronteras (Suárez, 2011). En el ámbito científico internacional las DEA han sido entendidas

en sentido restringido, considerando que estas son debidas a causas internas al propio sujeto. Sin embargo en España, hasta hace pocos años, las DEA se han entendido en un sentido amplio quedando englobadas bajo el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Así la categoría diagnóstica utilizada para hacer referencia a las Dificultades de Aprendizaje (DA) se destinaba a los alumnos que no aprendían en el contexto del aula con los recursos ordinarios y se observa un desfase, entre ellos y sus compañeros, en los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado. A la hora de identificar a este alumnado, era práctica habitual que el profesorado considerara o tomara como referencia básicamente el criterio curricular. Así, cualquier estudiante que presentara un desfase curricular en una competencia instrumental, como por ejemplo la lectura o escritura, era susceptible de ser identificado como un alumno/a con DA, con independencia de la causa que estaba originando esta dificultad (i.e., sensoriales, socioambientales, falta de escolaridad, etc.).

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (LOE), el término Dificultades Específicas de Aprendizaje se incorpora por primera vez en la legislación educativa, reconociendo las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) de estos estudiantes y el deber de asegurar, por parte de las diferentes Comunidades Autónomas, los recursos necesarios para el apoyo y refuerzo educativo a sus problemas para aprender. No obstante, esta normativa no define el término DEA, dejando esta competencia a cada Comunidad Autónoma. Aunque, son pocas las Comunidades que han regulado de manera específica el ámbito de las DEA (Fidalgo y Robledo, 2010), en algunas se han desarrollado normativas que permiten regular los procedimientos y criterios diagnósticos para su identificación, así como algunas pautas de intervención que permitan a los profesionales orientar la respuesta educativa de este alumnado. Específicamente, hacemos referencia a la Comunidad Autónoma Canaria, en la que desde el año 2007, la Consejería de Educación emite un Informe sobre definiciones de las DEA en función de su carácter heterogéneo y los criterios para su identificación (Jiménez y Artiles, 2007). Las definiciones y orientaciones propuestas en este informe preliminar son recogidas posteriormente, en el Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad, y su posterior concreción en la Orden 7036/2010, de 13 de diciembre, destinada a la atención educativa del alumnado con NEAE, donde se regulan las DEA. Al respecto, se entiende que:

> "*un alumno o alumna presenta dificultades específicas de aprendizaje cuando muestra alguna alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas: Aunque las DEA pueden presentarse simultáneamente con el déficit psíquico, sensorial, motor o emocional, o con influencias extrínsecas tales como problemas socioculturales, instrucción inapropiada o insuficiente, no son resultado de aquellas condiciones o influencias"* (Orden 7036/2010).

Asimismo, se han desarrollado programas para la atención educativa del alumnado con DEA, en los que se ofrecen orientaciones precisas en relación a la evaluación, identificación e intervención a desarrollar con este alumnado, incluyendo también material y actividades de gran utilidad para el profesorado.

Las anteriores actuaciones por parte de algunas Consejerías de Educación, como en la que se desarrolla este trabajo, evidencian que estamos asistiendo a un cambio sustantivo de orientación dentro del ámbito de las DEA, que tiene implicaciones directas tanto en la identificación como en la intervención de este alumnado. Sin embargo, poco se sabe si estos

conocimientos han sido incorporados en el ámbito de la práctica y, en concreto, si el profesorado se apoya en estos conocimientos cuando tiene que identificar e intervenir con los estudiantes que presentan estas dificultades. Partiendo de estas consideraciones, el objetivo de este estudio fue analizar los conocimientos, lagunas y errores que tiene el profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre las DEA en lectura y escritura.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 149 profesores/as, pertenecientes a centros públicos y concertados de la Isla de Tenerife, y con una media de edad de 46.5 años (DT = 8.46). Del total de la muestra, el 74.5% del profesorado impartía docencia en la etapa de primaria, el 17.4% en la etapa de infantil y sólo el 8.1% eran profesoras especialistas en aulas de educación especial. La mayor parte de los participantes informaron que no habían realizado cursos de especialización sobre las DEA, pero que tenían información sobre las mismas porque se las había facilitado el orientador/a del centro o por su experiencia con este alumnado. .

Instrumento

Escala de conocimientos sobre las DEA. Esta escala, elaborada *ad hoc*, está formada por 38 ítems agrupados en tres categorías: (1) Conocimientos Generales sobre las DEA; (2) Síntomas/diagnósticos que presenta el alumnado con DEA; e (3) Intervención para llevar a cabo en el aula con el alumnado con DEA en lectura y escritura. Los ítems se presentaron en una única escala con tres alternativas de respuesta: verdadero, falso y no sabe, lo que permitió analizar los conocimientos, errores y lagunas del profesorado sobre las DEA en lectura y escritura.

Procedimiento

Para la recogida de información las autoras de este estudio se desplazaron a los centros de la muestra y explicaron su finalidad, bien a la persona de contacto o directamente al profesorado en una reunión previamente concertada. En la mayoría de los centros, los cuestionarios fueron entregados a la persona de contacto, que se encargó del reparto de los mismos a aquellos profesores/as que respondían a las características de la muestra objeto de estudio. Posteriormente, los cuestionarios, fueron recogidos en cada uno de los centros en las fechas previamente acordadas.

Resultados

Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 17.0 para Windows. Se calcularon estadísticos descriptivos de porcentaje de aciertos, errores y lagunas de conocimiento de la escala total y de cada una de las categorías: Conocimientos Generales, Síntomas/diagnóstico e Intervención con el alumnado con DEA en lectura y escritura.

El análisis de los resultados mostró que en la escala total, prácticamente dos tercios del profesorado respondió de forma correcta a la mayoría de los ítems presentados (61.1%). Cuando se analizó en cuál de las categorías el profesorado tenía un mayor conocimiento, se

encontró que el mayor número de aciertos se producía en los ítems que hacían referencia a la Intervención dentro del aula con el alumnado con DEA (M=68,4%, DT=17,7). No obstante, a pesar de que el porcentaje de aciertos fue menor en las otras dos categorías de análisis, más de la mitad del profesorado también mostró tener conocimientos sobre los Síntomas diagnósticos (M=58,1%, DT=17,07), así como sobre los Conocimientos Generales de las DEA en lectura y escritura (M=56,55%, DT=20,1).

Cuando se analizaron los errores cometidos por el profesorado tanto en la escala total como en cada una de las categorías, los resultados obtenidos reflejaron que por término medio los docentes respondieron de forma incorrecta a un 19,23% (DT=8,34) del total de ítems de la escala. El análisis de los errores en función de las categorías, puso de manifiesto que es en los ítems referidos a los Síntomas/diagnósticos en los que el profesorado presentó más errores (M=22,7%, DT=17,07), seguidos de los ítems de Conocimientos Generales (20,1%, DT=14,12). Sin embargo, fue en los ítems de Intervención sobre las DEA en los que menos errores cometieron estos profesionales (14,71%, DT=10,42).

Por último, también se analizaron los ítems que el profesorado dejo sin contestar por falta de conocimiento. El porcentaje medio del profesorado que ha contestado "no se" en el total de los ítems de la escala fue del 19,55% (DT=14,97). El análisis de las lagunas de conocimiento en cada una de las tres categorías, reflejó la misma dirección que en los anteriores análisis. Esto es, en los ítems en los que el profesorado tuvo menos lagunas de conocimiento fue en los referidos a la Intervención (M=18,1%, DT=17,68), seguidos de los ítems incluidos en la categoría de Síntomas/diagnósticos (M=19,1%). Asimismo, fue en los ítems sobre Conocimientos Generales en la que estos docentes tuvieron más lagunas de conocimiento sobre las DEA (M=23,3%, DT=18,67).

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que en general el profesorado tiene conocimiento sobre las DEA. Sin embargo, este conocimiento parece estar directamente relacionado con la intervención mediante estrategias ordinarias en el aula, tales como fomentar la autoestima y la motivación, utilizar guías de apoyo, etc., en lugar de estar relacionados con las causas o especificidad de las dificultades de aprendizaje. Estos resultados son consistentes con los aportados por otros autores que han encontrado también que los profesores/as no siempre tienen ideas correctas acerca de la naturaleza y los síntomas de la DEA en lectura (Hudson, High y Al Otaiba, 2007).

Asimismo, los resultados obtenidos tampoco han sido del todo sorprendentes, principalmente, si consideramos que la mayor parte del profesorado señaló no haber tenido formación específica sobre las DEA. No obstante, estos hallazgos nos invitan a la reflexión ya que sugieren que muchos de los conocimientos que se derivan de la investigación y recogidos actualmente en la legislación educativa de nuestra Comunidad, siguen sin impregnar en la práctica. Esto puede ser debido a que tradicionalmente los docentes se han centrado de manera directa en la intervención y en las adaptaciones que tienen que desarrollar en el aula para atender a toda la diversidad de los estudiantes. Si bien es cierto, que el proceso de diagnóstico de las DEA y las intervenciones específicas son funciones directas de otros profesionales, y los tutores/as desempeñan un papel indirecto, no por ello dejan de tener gran importancia en la identificación del alumnado con DEA. Son los primeros en detectar síntomas de riesgo de una posible DEA, por lo que la exactitud de sus remisiones dependerá, en gran medida, de sus conocimientos sobre los síntomas que presenta un alumno con DEA.

Asimismo, se ha demostrado que los profesores/as que tienen conocimientos y comprenden la naturaleza de una DEA, no sólo son capaces de identificar correctamente a este alumnado, sino también están preparados para poner en práctica intervenciones, basadas en la investigación empírica y que han demostrado ser efectivas con los estudiantes que presentan estas dificultades.

Aunque los hallazgos de este estudio no pueden generalizarse, y se requiere seguir profundizando en esta dirección, estos resultados tienen claras implicaciones para la práctica docente y la formación del profesorado.

Referencias

Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2006). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, *340*.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª edic.). Barcelona: Wolters Kluwers Educación.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la escritura* (3ª edic.). Barcelona: Wolters Kluwers Educación.

Fernández, S. (2011). Revisión y actualización de los principios que guían el estudio de las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva pedagógica. *Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, 5*(1), 33-43.

Fidalgo, R. y Robledo, P. (2012). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo, 31*(2), 171-182.

Hudson, R. F., High, L., y Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, *60*, 506–515.

Jiménez, J.E. y Artiles, C. (2007) Definiciones y criterios de identificación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. [Consultado en:

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/DEA/docs/0708/DeteccionEidentificacion/InformeparawebDEA3.pdf; 20 de septiembre de 2012].

Jiménez J.E., Rodríguez C., Guzmán R. y García E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación, 353*, 361-386.

Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología, 25,* 78-85.

Suárez, A. (2011). *Diagnóstico Pedagógico. Diagnóstico de las competencias en lenguaje verbal escrito y matemáticas en educación primaria.* Madrid: La Muralla.

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO LECTOR EN ALUMNADO DIAGNOSTICADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)[30]

Laura de Castro Bermúdez, Universidad de La Laguna
María de los Ángeles Axpe Caballero, Universidad de La Laguna
Email contacto: alu0100426700@ull.edu.es

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido detectar y evaluar alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), así como analizar las posibles dificultades en los principales procesos lectores, medidos a través del PROLEC-R (Cuetos, 2009). La muestra se ha obtenido en 19 colegios de la Isla de Tenerife (Canarias, España), en un rango de edad entre los 5 y los 11 años. Los resultados ponen de relieve muchos problemas en los procesos lectores de los TEL, especialmente en todo aquello relacionado con aspectos básicos del lenguaje oral y con la comprensión. Finalmente, añadir, que se está en proceso de ejecución de un programa de intervención basado en los materiales ALE y Leer en un Clic (García de Castro y Cuetos, 2012), cuyo principal eje de actuación está centrado en llevar a cabo una integración de lo más eficaz de los diferentes métodos de enseñanza de la lectura.

Descriptores: *Trastorno Específico del Lenguaje, evaluación, intervención, lectura.*

Abstract

The aim of this study is to detect and evaluate students with a Specific Language Impariment (SLI), and to analyze the possible difficulties in the main reading processes, using PROLEC-R test (Cuetos, 2009). The sample was obtained in 19 schools on the island of Tenerife (Canary Islands, Spain). The children´s ages are from 5 to 11. The results highlight many problems in their reading processes in SLI, especially related to basic aspects of oral language and comprehension. Finally, we must add, that actually in process is an intervention programme based on ALE and Leer en un Clic (García de Castro and Cuetos, 2012), whose main line of action is focused on carrying out an integration of the more effective teaching reading methods.

Keywords: *Specific Language Impairment, evaluation, intervention, reading.*

30 La presente comunicación forma parte un proyecto de tesis, enmarcado dentro del Proyecto de Investigación: *Funciones ejecutivas y lenguaje en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. Un modelo de evaluación e intervención con bases psicolingüística y neuropsicológica* (financiado por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional I+D+I. Referencia: EDU2011-27789).

Introducción

Trastorno Específico del lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante TEL) es una limitación notable en la capacidad del lenguaje que padecen algunos niños y niñas, teniendo en cuenta que esta dificultad no está asociada con otros déficits (pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficits motores). Además, el TEL tampoco viene dado por otros factores ambientales, como pobreza de *input*, condiciones de vida extremas, privación afectiva, etc.

Por lo tanto, según Aguado (1999), estamos ante un déficit de difícil ubicación dentro de las patologías del lenguaje, el cual se podría encontrar entre la dislalia (alteración -omisión, distorsión o sustitución- de un fonema) y los trastornos derivados de deficiencia motriz, intelectual o producidos por daño cerebral.

Así, encontramos que una definición bastante esclarecedora del TEL, la proporciona la ASHA (American Speech-Language Hearing Association):

> Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico, o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo. (ASHA, 1980: 317-318)

Así, con una prevalencia del 7,4% de la población de alrededor de 5 años de edad (Tombling & Pandich, 1999), y con la posibilidad de estar presente a lo largo de todo el ciclo vital limitando seriamente el futuro rendimiento académico así como al desarrollo socioemocional del niño, tenemos que los niños y niñas con TEL representan un grupo heterogéneo en términos de su perfil lingüístico, pudiendo presentar dificultades en dominios diferentes del lenguaje, entre los que cabría señalar, el semántico, el morfosintáctico, el pragmático y el discurso, tanto oral como escrito (Aguado, 1999; Mendoza, 2001; Acosta, Moreno y Axpe, 2011). Todo ello, posiblemente modulado por alteraciones en diferentes regiones cerebrales lingüísticas.

Los procesos lectores en el TEL

La lectura es un comportamiento complejo, influido por numerosos factores lingüísticos, cognitivos y sociales. Pero, a pesar de sus complejidades es, en gran medida, dependiente del conocimiento del lenguaje oral (Cruz, 2000).

Las *habilidades metalingüísticas* son habilidades de alto nivel que no sólo requieren comprender y producir el lenguaje de forma comunicativa, sino también la capacidad de separar la estructura del lenguaje de esta intención comunicativa y de realizar operaciones mentales sobre esas características estructurales del lenguaje (Tunmer, Herriman y Neslade, 1988; Cuetos, 2008).

Dentro de las nombradas habilidades metalingüísticas encontramos la *conciencia fonológica,* la cual podemos definir como la capacidad de ser conscientes de las unidades más

pequeñas en las que se puede segmentar el habla. En un mayor sentido, se puede segmentar en varias habilidades, como la de identificar y manipular las palabras que componen las frases, llamada *conciencia lexical*, y las sílabas de las palabras, o *conciencia silábica*, y por último, la habilidad de manipulación de las unidades más pequeñas del habla (los fonemas), en la denominada *conciencia fonémica.* Todas estas habilidades están estrechamente relacionadas con la adquisición de la lectura (Morais, 1998), por lo tanto, el alumnado con TEL que presenta dificultades en la producción de secuencias sonoras, se puede decir que el resultado son deficiencias en la codificación de la información fonológica principalmente, pero también problemas en la planificación, e incluso en la articulación, de secuencias fonológicamente complejas (Cruz, 2000).

La principal tarea para un niño que está aprendiendo a leer en un sistema alfabético es comprender cómo los sonidos del habla están representados en las letras y cómo podemos realizar las traducciones entre lenguaje escrito y hablado (Liberman et al., 1974).

Las habilidades fonológicas, implicadas en el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje, se encuentran intrínsecamente asociadas con la lectura de palabras de un sistema alfabético transparente, como es el caso del castellano. En este sentido, la conciencia fonológica no es una entidad homogénea, ya que estamos haciendo referencia a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas. (Cruz, 2000).

La adquisición de la conciencia fonológica ha sido tradicionalmente considerada como un *continuum* con diferentes grados de dificultad. Por lo general, se suelen identificar tres niveles diferentes: a) la conciencia intersilábica, es decir, la conciencia de que las palabras tienen, en sí mismas, una estructura silábica; b) la conciencia intrasilábica, la conciencia de que una sílaba tiene una parte inicial y una rima, y c) la conciencia fonémica, esta es la conciencia de que las palabras están formadas a partir de sonidos individuales o fonemas (Acosta, Moreno y Axpe, 2011).

Los resultados de los estudios en este campo de Acosta, Moreno y Axpe (2011), avalan la teoría de que la intervención en conciencia silábica en el conocimiento del nombre de las letras es de suma importancia dentro del trabajo en el aula; sin embargo, sugieren que se debe recurrir a una intervención externa al aula ordinaria cuando se trata de trabajar las habilidades de conciencia intrasilábica y fonémica, sobre todo cuando se trata del alumnado con TEL.

El objetivo principal de esta comunicación es *Analizar los resultados de la evaluación de los procesos lectores en alumnado diagnosticado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL),* así como *describir un programa de intervención*, cuyo principal eje de actuación está centrado en llevar a cabo una integración de los aspectos más eficaces de los diferentes métodos de enseñanza de la lectura.

Método

Presentamos un estudio descriptivo, en el que analizamos los resultados de la evaluación de los procesos lectores en alumnado diagnosticado con TEL. También aportamos las características principales de un programa de intervención en lectura.

Participantes

La muestra de este estudio está formada por 35 escolares de edades comprendidas entre 5-11 años diagnosticados con TEL de 19 colegios de la isla de Tenerife. Para su selección se hizo una criba inicial, en toda la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España), en colaboración con la totalidad de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Una vez enviados los alumnos que presumiblemente mostraban dificultades en el lenguaje, se les sometía a un proceso exhaustivo de evaluación para confirmar el diagnóstico, mediante la utilización de las siguientes pruebas estandarizadas: CELF-3 (Semel, Wiig y Secord, 1997), ITPA (Kirk, McCarty y Kirk, 1968), PEABODY (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986) y CI No Verbal. Se descartaron los casos en el que el CI era inferior a 85, presenten déficits sensoriales, alteraciones neurológicas y/o psiquiátricas.

Instrumentos

Para la evaluación de los procesos lectores se ha utilizado el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2009). Dicha evaluación se realiza mediante 9 índices principales, 10 índices secundarios (repartidos entre precisión y velocidad) y 5 índices de habilidad lectora. La prueba está pensada para ser aplicada a una población de los 6 a los 12 años de edad (1º a 6º de Educación Primaria).

Los puntos de corte para detectar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos están representados por los índices principales y en los de precisión secundarios, para determinar la velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) tenemos los índices de velocidad secundarios, y por último, el nivel lector (bajo, medio o alto).

Los procesos lectores que mide esta prueba son: procesos iniciales de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. A partir de su aplicación se puede obtener diversa información acerca del nivel lector de los sujetos.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los resultados del PROLEC-R nos hemos servido del programa de análisis de datos estadísticos SPSS 19, incluyendo en este estudio únicamente las frecuencias y los porcentajes de las variables analizadas.

Procedimiento

Para obtener los datos recogidos con el PROLEC-R, se realizaron sesiones individuales con cada uno de los participantes, de una duración de unos cuarenta minutos. A continuación, exponemos las principales características de los programas de intervención que se van a iniciar en este último trimestre y se continuarán en el curso académico 2013/2014 para completar este estudio.

Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura (ALE) (González y Cuetos, 2008): Este material está diseñado teniendo en cuenta los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura. Sus principales objetivos para el alumnado son: entrenar en habilidades de fluidez y de precisión para lograr una ejecución adecuada de la lectura; hacer más explícitos los procesos cognitivos que se aplican en la escritura. Los contenidos del programa están separados en cuatro grandes bloques, a saber: preparación a la lectura y la

escritura (conciencia fonológica y velocidad en denominación); lectura; escritura y por último, planificación y comprensión lectora.

Leer en un Clic (García de Castro y Cuetos, 2012): esta es una metodología de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el 2º ciclo de Educación Infantil, repartida en tres niveles de dificultad. El programa de estimulación lingüística está desarrollado en 30 temas del entorno. Cada letra tiene un tema de interés y de ese tema se obtiene el dibujo de una palabra clave que se transformará en la letra a aprender. Por ejemplo, el tema de los 'deportes' ofrece la palabra 'pelota' que termina transformándose en la letra 'p'. La metodología de este programa aunque principalmente es fonética, está englobada en el aprendizaje de los campos semánticos, donde se incluyen, además de las letras, palabras, frases y textos, según se vaya aumentando el nivel.

Resultados

En esta comunicación presentamos los resultados de los análisis exclusivamente de los índices principales del PROLEC-R, omitiendo por cuestiones de espacio los referidos a los índices de precisión y velocidad. Para presentar los resultados vamos a separar los índices principales entre aquellos que podrían guardar una relación más estrecha con el *procesamiento fonológico* y los que miden otros aspectos que pudieran estar más conectados con aspectos del lenguaje oral y más concretamente con la *gramaticalidad y la comprensión*. Interpretación: DD (dificultad severa); D (dificultad leve); N (Normal).

Tabla 1
Resultados del bloque de Procesamiento Fonológico

PROCESAMIENTO FONOLÓGICO			
Tarea		Frecuencia	Porcentaje (%)
Nombre de letras			
	DD	10	28,6
	D	11	31,4
	N	9	25,7
Igual – Diferente			
	DD	4	11,4
	D	13	37,1
	N	13	37,1
Lectura de Palabras			
	DD	8	22,9
	D	15	42,9
	N	7	20,0
Lectura de Pseudopalabras			
	DD	11	31,4
	D	12	34,3
	N	7	20,0

Como se puede ver en la Tabla I, en la prueba *nombre de letras*, cuyo objetivo es comprobar que se conocen todas las letras y su pronunciación, el 60% del alumnado con TEL muestra una dificultad severa (DD) o leve (D).

En cuanto a la tarea de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra, o por el contrario, realizar una lectura logográfica, en la prueba *igual - diferente* observamos que los porcentajes están más igualados, ya que la mitad de la muestra (49%) presenta

dificultad severa (DD) o leve (D), y como se observa en la tabla, un 37,1% presenta normalidad (N).

En *lectura de palabras,* proceso clave en la lectura, únicamente el 20% del alumnado con TEL presenta normalidad (N) y el 66% de la muestra presenta dificultad leve (D) o severa (DD), siendo mayor el porcentaje (42,9%) de los que presentan una dificultad leve en esta tarea.

En cuanto la *lectura de pseudopalabras* observamos que se repite el porcentaje de estudiantes con TEL que presentan una dificultad severa (DD) o leve (D), siendo éstos un 66% de la muestra, frente al 20,0% que presenta normalidad (N)

Tabla 2
Resultados del bloque de Gramaticalidad y Comprensión

GRAMATICALIDAD Y COMPRENSIÓN			
Tarea		Frecuencia	Porcentaje (%)
Estructuras Gramaticales			
	DD	13	37,1
	D	12	34,3
	N	5	14,3
Comprensión de Oraciones			
	DD	19	54,3
	D	8	22,9
	N	3	8,6
Comprensión de Textos			
	DD	16	45,7
	D	8	22,9
	N	5	14,3

En cuanto a las tareas que hemos agrupado para analizar la gramaticalidad, tenemos que:

Al asignar los diferentes papeles sintácticos a las palabras que componen una oración, en la tarea *estructuras gramaticales,* comprobamos que los estudiantes con TEL presentan dificultades (71%) a la hora de realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales, frente a un 14,3% que lo hace con normalidad (N).

En la prueba referente a la *comprensión de oraciones,* el sujeto debe extraer el significado de los diferentes tipos de oraciones que se le muestran. En este sentido, los estudiantes con TEL vuelven a presentar dificultades leves (22,9%) y severas (54,3%), siendo de nuevo solamente 3 participantes los que logran normalidad (8,6%) en la tarea.

Por último, para realizar la prueba de *comprensión de textos,* se requieren un buen número de operaciones complejas, tales como la activación de los conocimientos relacionados con el texto o la realización de inferencias. Como vemos en la tabla II, el 69% de la población con TEL presenta dificultades (DD / D) en comprender pequeños textos y un 14,3% no, es decir que llevan a cabo la tarea con normalidad (N).

Discusión

Parece obvio que el alumnado con TEL presenta problemas en su memoria de trabajo verbal, y más concretamente en el mantenimiento de la huella fonológica que queda en la misma. Ello ocasiona limitaciones en la representación fonológica de las palabras, circunstancia que afecta tanto a la comprensión como a la adquisición de nuevas palabras (Aguado, 1999). En otras palabras, los niños con este trastorno mostrarán una incapacidad del almacén fonológico para mantener durante el tiempo necesario la representación fonológica de la palabra, para que otros procesos superiores se produzcan (reconocimiento o acoplamiento con la representación del significado, comprensión, razonamiento…).

Lo anterior nos hace pensar en que el alumnado con TEL, a pesar de que pueda tener un buen comienzo en el aprendizaje de la lectura, presenta habilidades de decodificación que podrían desarrollarse más lentamente que en sus iguales con normal adquisición del lenguaje, debido a que, como hemos explicado antes, poseen unos recursos fonológicos reducidos (Cruz, 2000). Esto queda reflejado en los resultados obtenidos en las pruebas de *reconocimiento de letras* y de *lectura de palabras*, ya que como hemos visto, alrededor del 60% de los participantes muestran una dificultad leve o severa en la realización de estas tareas.

Otro aspecto a destacar de nuestros resultados es la existencia de una importante dificultad para otros aspectos del lenguaje oral más vinculados a la gramaticalidad, así como a la comprensión del lenguaje. Todo ello llevará a una pobre *comprensión de textos* (vemos que el 70% de la muestra presenta dificultades leves o severas), lo que, según Cruz (2000), provoca una deficitaria experiencia lectora debida al fallo a la hora de facilitar el crecimiento del vocabulario y del conocimiento en general, factores de vital importancia cuando se trata de la comprensión lectora.

La principal conclusión de nuestros datos habría que establecerla en la necesidad de intervenir con este alumnado no solamente en habilidades de procesamiento fonológico, sino también en otros aspectos del lenguaje oral, entre los que cabría resaltar el componente morfosintáctico del lenguaje.

Referencias

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2011). Análisis de las prácticas de lenguaje oral y de lectura inicial en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje en contextos de familia y aula. *Cultura y Educación*, *23(1)*, 43-56.

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica, 11(1),* 279-291.

Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

American Speech-Language-Hearing Association Commitee on Language, Speech and Hearing Services in the Schools (1980). Definitions for comumunicative disorders on differences. *ASHA, 22,* 317 – 318.

Cruz, A. (2000). El TEL y la dislexia: ¿una relación causa-efecto? En Mendoza, E. (Coord.), *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*, 209-224. Madrid: Pirámide.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura.* Madrid: Wolters Kluwer España S.A.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2009). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R).* Madrid: TEA.

Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.

García, M. y Cuetos, F. (2012). *Leer en un Clic.* Oviedo: Paraninfo.

González, R. M. y Cuetos, F. (2008). *Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura (ALE).* Madrid: CEPE.

Kirk, S., McCarty, J. y Kirk, W. (1968). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas* (ITPA). Madrid: TEA

Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (1997). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals. Third Edition. Observational Rating Scales CELF-3.* Psychological Corporation.

Mendoza, E. (coord.) (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.

Morais, J. (1998). *El arte de leer.* Madrid: Visor.

Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly, 23*, 134 – 158.

Tombling, J. B, & Pandich, J. (1999). What can we learn from children with exceptional language development? Lessons from children with SLI. *Trends in Cognitive Science, 3*, 283 – 285.

NECESIDADES EDUCATIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNADO CON TDAH

Marcos Ortiz Sebastián, Universidad Camilo José Cela de Madrid
Esther Moraleda Sepúlveda, Universidad Europea de Madrid
Noelia González Gálvez, Universidad Católica de Murcia
Email contacto: esther.moraleda@uem.es

Resumen

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) está cada vez más presente en alumnos de Primaria. A pesar de que estos niños son etiquetados como Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, no siempre reciben la respuesta educativa por parte del sistema. Para conocer cuáles son las demandas educativas que piden los padres, se ha utilizado la Escala de Vida Familiar en una muestra de 11 niños de entre 6 y 12 años. Los resultados indican la insatisfacción por parte de los padres ante las medidas educativas que se llevan a cabo con sus hijos. Asimismo, establecen la relación tan importante que se crea entre necesidades educativas, atención a la diversidad y calidad de vida.

Descriptores: *TDAH, atención a la diversidad, necesidades educativas.*

Abstract

The attention deficit disorder with hyperactivity (ADHD) is increasingly present in elementary students. Although these children are labeled as students with special educational needs, they do not always receive the educational response from the educational system. To know the educational demand, we have used the Family Life Scale in a sample of 11 children between 6 and 12 years and their families. The results indicate dissatisfaction by parents to the educational efforts that are carried out with their children. They also establish the important relationship that develops between educational needs, attention to diversity and quality of life.

Keywords: *ADHD, attention to diversity, educational needs.*

Introducción

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno de origen neurobiológico (Asociación Balear de Padres de niños con TDAH (STILL), 2000), que afecta aproximadamente al 5% de la población en edad escolar. Por lo general este trastorno aparece antes de los 2 años, aunque en ocasiones no se detecta antes de los 5, incluso puede retrasarse su aparición hasta los 7 años (Ortiz y Agle, 2006). En él hay trastornos perceptuales y dificultades en el aprendizaje, entre otros. Estos síntomas empiezan a notarse con más frecuencia en la educación primaria. Un alto porcentaje manifiesta problemas con la lectoescritura, las matemáticas, el dibujo, la lateralidad, la ubicación espacial, la coordinación

motora, y discriminar el tamaño de los objetos (Vera, Ruano y Ramírez, 2007). Según diferentes estudios, no se han encontrado ningún marcador psicológico o biológico patognomónico de la enfermedad (Curran y Taylor, 2000 en Sautullo, 2003).

El TDAH provoca en el niño tres tipos de alteraciones en su conducta o tres subtipos (Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. (F.E.A.A.), 2010; Cardo, 2008; STILL, 2000): hiperactividad, impulsividad e inatención. El diagnóstico del TDAH está basado en una historia clínica rigurosa y una observación directa de quién pasa mayor tiempo con ellos, es decir, profesores o padres. De la Peña, Palacio y Barragán (2010), sobresaltan la relevancia que presenta que un profesor se recicle constantemente y reciba nueva información para poder trasmitir y poder enseñar de manera segura y fiable, y sobre todo con éxito, al niño con TDAH. Es importante que los educadores orienten y mantengan informados a los padres con alumnos con este trastorno, con el fin de favorecer el desarrollo integral de estos niños.

No obstante, según la STILL (2000), para el tratamiento para el TDAH se ha podido demostrar que el más efectivo y el produce resultados más positivos es el tratamiento "*multidisciplinar"*. Para ello, la escuela inclusiva debe basarse en unir esfuerzos y criterios de evaluación para definir los avances del alumnado teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se encuentran para de este modo llegar a la finalidad de la educación: mejorar la calidad de vida del alumno (Verdugo, 2009).

Uno de los ámbitos que preocupa en lo referente a la calidad de vida de los niños y adolescentes con TDAH es la relación que éstos poseen con sus padres, madres y/o tutores. Ésta relación se suele caracterizar por el conflicto, ya que un niño con TDAH requiere mucha más atención, son menos cariñosos, menos conformistas y por ello piden más estimulación por parte de su referente (Miranda, 1994 en Roselló, García, Tárraga y Mulas, 2003). Por tanto, la percepción de la calidad de vida de las familias con alumnos con TDAH tiene una importancia muy significativa, ya que va a permitir a establecer las bases sobre el trabajo que en el que el centro debe basarse, de cara a responder a las demandas educativas que no pueden cubrirse con la familia como pilar principal.

Por lo tanto, viendo el carácter innovador y pedagógico que se establece al unir educación con calidad de vida, y de cara a futuras líneas educativas de intervención en alumnado con TDAH, se considera importante analizar cuál es el punto de partida sobre el que apoyar la intervención educativa.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 11 padres de niños diagnosticados con TDAH. Estos niños son estudiantes de Educación Primaria en centros educativos de la Región de Murcia y acuden a la asociación ADAHI de la Región de Murcia. Los alumnos tienen un rango entre 6 y 12 años, con una media de edad de 8,81 años.

Instrumento

Se utilizó la Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF). Este instrumento es una adaptación para Colombia hecha por Córdoba, Verdugo y Gómez (2011) de la versión

original viene de Beach Center University of Kansas (2001). Este cuestionario se ha elegido por sus propiedades psicométricas y porque su utilidad ha sido probada en diferentes estudios (Park et al., 2003; Brown, Anand, Isaacs y Baum, 2003; Córdaba y Verdugo, 2003; Córdoba, Mora, Bedoya y Verdugo, 2007; Córdoba, Gómez y Verdugo, 2008 en Córdoba, Verdugo y Gómez, 2011).

Procedimiento de recogida de datos

En primer lugar se acudió al centro educativo y a la asociación de TDAH de Murcia para concertar una entrevista con el Director de cada institución. Posteriormente se tuvo la entrevista y se planteó la investigación que se quería llevar a cabo y la necesidad de la que precisábamos. Esta información fue trasmitida al departamento de coordinación pedagógica y evaluada su idoneidad. Posteriormente se volvió a concertar una cita para administrar los cuestionarios a los padres. Se aplicaron todos los cuestionarios bajo la presencia del coordinador de cada institución.

Resultados

Se hace un análisis descriptivo de los mismos a través del paquete estadístico SPSS (20.0). En la siguiente tabla se muestran los datos descriptivos de la sección del cuestionario que hace referencia a los Apoyos y Servicios que la familia y el sujeto con TDAH recibe.

Tabla 1
Datos descriptivos de la sección: Apoyos y Servicios del ECVF

De la siguiente lista de servicios INDIQUE…	**Si su familiar lo necesita en la actualidad % (n)**		**En caso de contestar si, ¿qué cantidad de servicio recibe? % (n)**		
Servicios que su familiar con discapacidad necesita y recibe.	**NO**	**SI**	**N**	**APS**	**S**
Equipo especial para ayudar a su familiar con discapacidad a vivir, aprender, crecer (ayudas técnicas y de comunicación)	63,64	36,36	25	50	25
Servicios de salud (evaluaciones médicas, nutrición, enfermería)	81,82	18,18	-	-	100
Servicios de audición y/o vista	100	0	-	-	-
Fisioterapia o terapia ocupacional.	90,91	9,09	100	-	-
Servicios del habla o lenguaje	72,73	27,27	66,66	33,33	-
Servicios de educación especial	45,45	54,55	33,32	49,98	16,66
Servicios de orientación y psicológicos	36,36	63,64	14,28	57,12	28,56
Apoyo conductual (modificación de conductas problemáticas)	81,82	18,18	50	50	-
Servicios de transporte y movilidad	100	0	-	-	-
Entrenamiento de habilidades de autocuidado (ejemplo: ayuda con el vestido o uso del baño)	100	0	-	-	-
Coordinación entre diferentes servicios (Equipo interdisciplinario)	90,91	9,09	100	-	-
Servicios de orientación vocacional o profesional	72,73	27,27	100	-	-
Servicios de empleo o formación para el empleo	90,91	9,09	100	-	-

El 54,55% de las familias encuestadas indican que los sujetos con TDAH necesitan servicios de educación especial y de estos el 33,32% reclama no contar con este servicio, y el 49,98% indica que cuenta con algún servicio de educación especial pero no lo suficiente. En relación a los servicios de orientación y psicológicos ocurre algo similar. El 63,64% indica necesitarlos, de los cuales el 14,28% no los recibe y el 57,12% indica recibir alguno pero no lo suficiente. En cuanto a los servicios que reciben los familiares de los alumnos con TDAH,

un 45,45% indican necesitar ayuda para pagar los servicios o los apoyos requeridos para las familias con discapacidad, de estos el 80% indica no recibir esta ayuda y el otro 20% indica recibirla pero no de manera suficiente.

En relación a la orientación y la atención a la discapacidad que reciben los padres, el 45,45% de los encuestados indica necesitar este servicio, del cuál casi la mitad o no lo recibe o lo recibe de manera insuficiente.

Por otra parte, parece también que una parte de los alumnos con TDAH necesita servicios de habla y lenguaje y apoyo conductual y que en caso, de recibirlo éste no es el adecuado o no cumple con las necesidades educativas que presenta el alumno. El apoyo conductual es necesitado en pocos casos. Sin embargo, en los casos donde sí es pertinente, en el 50% de las ocasiones, no se suministra.

Por último, cabe destacar que en las habilidades de la vida diaria, es donde los padres manifiestan una menor necesidad: transporte y movilidad, habilidades de autocuidado y servicios de empleo.

Discusión

Los resultados hallados demuestran que una gran parte de las familias consideran que las personas con TDAH necesitan servicios de educación especial, y que actualmente, o bien no cuentan con este servicio o consideran que es insuficiente dadas las características particulares que presenta este tipo de alumnado, al menos en la etapa de Educación Primaria. Uno de los datos así lo manifiesta. La gran mayoría de las familias no está satisfecha con el apoyo que recibe el niño con TDAH para progresar en la escuela, hecho, que desde el punto de vista de la LOE (2006), parece impensable, ya que la misma argumenta una educación de calidad y equidad para todos o tal y como recoge el Decreto 359/2009, de 30 de Octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Y no sólo el nivel puramente académico queda alterado como tal, sino también otra serie de características asociadas que presentan las personas con TDAH tales como servicios de terapia ocupacional o fisioterapia, servicios de habla o de lenguaje, apoyo conductual, entrenamiento en habilidades de autocuidado y coordinación entre los diferentes equipos que trabajan en el desarrollo integral del niño. Asimismo, los servicios psicológicos y de orientación que se ofrecen a las familias son escasos. Estos resultados hallados están en consonancia con los de Córdoba y Verdugo (2003), que en su estudio con 24 familias con niños con TDAH, reflejan que existe una falta de apoyos por parte de toda la sociedad, en parte, debido al desconocimiento de este trastorno. Además, uno de los aspectos que más sorprende, es que según los padres del mismo trabajo, reciben información muy difusa sobre el diagnóstico y la intervención en niños con TDAH por parte de los profesionales de la salud y de la educación, afectando también a dimensiones de la calidad de vida como el apoyo y los servicios a este tipo de familias. Contrariamente a este estudio, Londoño y Supelano (2009) en un estudio con 15 familias con niños TDAH de entre 3 y 18 años describen una mayor satisfacción general con respecto a la dimensión de calidad de vida del Apoyo a la persona con discapacidad.

Por lo tanto, parece que pese a los escasos datos encontrados en relación a la interacción entre educación y calidad de vida, surge la necesidad de una educación inclusiva más significativa, más involucrada y más real en el desarrollo del niño con TDAH tanto en la escuela como en su vida diaria, tanto de los centros educativos como por parte de los padres.

Referencias

Asociación Balear de Padres con de niños con TDAH (STILL) (2000). Guía práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH. Illes Balears.

Brown, I., Anand, S., Isaacs, B., Baum, N., & Fung, W. L. (2003). Family quality of life: Canadian results from an international study. *Journal of Developmental and*

Physical Disabilities, 15(3), 207-230.

Cardo, E. (2008). *TDAH: Tipos, Clasificaciones y Examenes Complementarios*. Ponencia presentada en las I Jornadas Andaluzas de T.D.A.H, Sevilla, España.

Córdoba, L. y Verdugo, M.A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de familiares de niños con TDAH: un enfoque cualitativo. *Siglo Cero, 208*(34), 19-33.

Córdoba, L., Gómez, J. y Verdugo M. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *University. Psychology, 2*(7), 369-383.

Córdoba, L., Verdugo, M.A. y Gómez, J. (2011). Escala de calidad de vida familiar para familias de personas con discapacidad. *Inico*.

De la Peña, F., Palacio, J. D. y Barragán, E. (2010). Cartagenas Declaration for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): breaking the Stigma. *Revista Ciencias de la Salud, 8*(1). En http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732010000100009&script=sci_arttext

Decreto 359/2009, de 30 de Octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. (2010). Guía de actuación en la escuela ante el alumno con TDAH. Cartagena.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Londoño, J. y Supelano, A. M. (2009). Descripción de la calidad de vida en familias de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y de niños con autismo. [Tesis doctoral]. Facultad de psicología. Universidad La sabana.

Ortiz, J.A. y Acle, G. (2006). Differences in the way parents and teachers identify the symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in mexican children. *Revista Neurología*, *42*(1), 17-21.

Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A.P., Poston, D., Mannan, H., Wang, M., & Nelson, L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(5), 367-384.

Roselló, B., García, R., Tárraga, R. y Mulas, F. (2003). The role played by parents in the development and learning of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Revista Neurología*, *36* (Supl 1), 79-84.

Soutullo, C. (2003). Diagnóstico y tratamiento farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Medical Clinics*, *120*(6), 222-226.

Vera, A., Ruano, M.I. y Ramírez, L.P. (2007). Características clínicas y neurobiológicas del trastorno por déficit de la atención e hiperactividad. *Colombia Medical*, *38*, 433-439.

Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación, 349,* 23-43.

LA EVALUACIÓN DEL MOVIMIENTO EN NIÑOS DE 4 A 16 AÑOS CON LA BATERÍA MABC-2

Javier Rubio, Pearson Clinical &Talent Assessment

Introducción

A lo largo del día, apenas nos damos cuenta de los innumerables actos que ejecutamos, debido a que la capacidad para realizar movimientos precisos está muy ligada a la vida cotidiana. No obstante, solo hay que observar a un niño con una discapacidad física esforzándose en ponerse un calcetín, para apreciar la complejidad de los procesos que subyacen a la destreza motriz, y la importancia de la adquisición de habilidades para aplicarlas en el medio físico que nos rodea.

La competencia motriz es un requisito previo para acceder al programa escolar y para integrarse en la vida social de un grupo de amigos (Goldin-Meadows, 1999; Wilson, 2002; Pine, Lufkin y Messer, 2004). Ahora se sabe que los niños que carecen de competencia motriz habitualmente no rinden bien en la escuela, suelen estar aislados y pueden desarrollar diversos problemas más adelante, pero estos niños no forman un grupo homogéneo. Para algunos, la dificultad de movimiento es algo aislado. Para otros, la falta de coordinación motriz es solo una parte de un conjunto de problemas, que pueden afectar al habla, al lenguaje, la lectura, la atención y/o problemas de tipo social o emocional. En algunos casos, se puede ofrecer a la familia un diagnóstico claro. En otros casos, el diagnóstico no es tan sencillo.

La *Batería de evaluación del movimiento para niños-2* (MABC-2) ha sido específicamente desarrollada para ayudar a los profesionales que trabajan con niños con dificultades de movimiento.

La batería MABC-2

La Batería MABC-2 está compuesta por un test estandarizado y una lista de observación conductual, además de un *Manual de intervención ecológica*. Tanto el test como la lista de observación conductual se centran en la identificación y descripción de la función motriz en el niño, y son complementarios. El test involucra al niño directamente, mientras que la lista de observación conductual requiere que un adulto evalúe la competencia motriz del niño.

El test estandarizado requiere realizar una serie de pruebas motrices de una manera estrictamente establecida. Además, proporciona información cualitativa sobre cómo el niño aborda y realiza las tareas. Está dividido en tres rangos de edad:

- 4 a 6 años.
- 7 a 10 años.
- 11 a 16 años.

Para cada rango de edad se aplican ocho pruebas agrupadas en tres dimensiones: destreza manual, puntería y atrape, y equilibrio.

El test proporciona datos objetivos y cuantitativos acerca de la competencia motriz. Para cada prueba, se proporcionan puntuaciones escalares en franjas de 6 meses para los niños de 4 años, y en franjas de 1 año para los niños de 5 a 16 años. Para las tres dimensiones y para la puntuación total se proporcionan puntuaciones escalares y percentiles en función de la edad. Además, la puntuación total se puede interpretar en términos de un sistema "semáforo" que designa tres zonas: verde indica un rendimiento dentro del rango normal, ámbar designa zona de riesgo (el niño necesita un seguimiento cuidadoso), y roja indica una clara disminución motriz.

Además de los datos cuantitativos derivados de la aplicación de las pruebas, pueden obtenerse varios tipos de descripciones cualitativas, sobre cómo ejecuta el niño cada tarea. Las observaciones específicas de cada prueba se centran en los aspectos perceptivo-motrices de la actuación del niño.

Al final de la sesión, el examinador debe considerar una serie de factores no motores que podrían afectar el movimiento del niño en general (nerviosismo, falta de concentración, falta de motivación y temor a someterse a pruebas que requieren mucho esfuerzo).

Por otra parte, la lista de observación conductual se centra en el modo en que el niño realiza las tareas cotidianas en casa y en la escuela. Debe ser aplicada por un adulto que conozca al niño (maestro, padres, etc.).

Consta de 30 ítems agrupados en dos secciones: entorno estático y/o predecible y entorno dinámico y/o impredecible. Además, incluye un apartado de comportamientos que pueden interferir con la capacidad de ejecutar y aprender habilidades motrices, idéntico al apartado que se recoge en el test. Proporciona una puntuación motriz total, que se registra en un sistema tipo "semáforo", al igual que en el caso del test.

La Batería MABC-2 se utiliza principalmente para:

- La identificación de dificultades de movimiento.
- La exploración clínica y la planificación de la intervención, proporcionando al examinador la oportunidad de registrar muchos y diferentes aspectos del comportamiento de un niño.
- La evaluación después de la intervención.
- La investigación.

Por lo que respecta al manual de intervención, presenta al profesional la estructura del proceso a seguir, con una guía detallada paso a paso, sobre cómo enseñar a un niño una nueva habilidad.

Ámbito de aplicación

Es posible clasificar en cuatro categorías ampliamente definidas a los niños que pueden beneficiarse de la valiosa información que ofrece la evaluación con la Batería MABC-2:

- Niños que no presentan una causa obvia que justifique sus dificultades de movimiento (ni alteraciones genéticas conocidas, ni deficiencias bioquímicas, anatómicas o sensoriales, ni alteraciones neurológicas, son intelectualmente capaces, y proceden de hogares que les brindan buen respaldo). Sin embargo, les resulta extraordinariamente difícil adquirir las habilidades motrices necesarias para funcionar adecuadamente en la vida cotidiana.

  Durante años, a estos niños se los ha etiquetado de muchas formas. Hoy día, sin embargo, existe consenso entre investigadores y profesionales para aceptar la denominación *Trastorno del desarrollo de la coordinacón* (TDC), propuesta por la Asociación Americana de Psiquiatría en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (APA, 1987; 1994; 2002). Se define el trastorno como "una notable alteración en el desarrollo de la coordinación motriz que no es explicable en términos de retraso intelectual general o de ningún trastorno neurológico específico congénito o adquirido".

  En el siguiente cuadro se presentan los criterios diagnósticos para el TDC (reproducido del DSM IV-TR, 2002):

  A. El rendimiento en las actividades cotidianas que requieren coordinación motora es sustancialmente inferior al esperado dada la edad cronológica del sujeto y la medida de su inteligencia. Puede manifestarse por retrasos significativos en la adquisición de los hitos motores (p. ej., caminar, gatear, sentarse), caérsele los objetos de la mano, «torpeza», mal rendimiento en deportes o caligrafía deficiente.

  B. El trastorno del criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana.

  C. El trastorno no se debe a una enfermedad médica (p. ej., parálisis cerebral, hemiplejía o distrofia muscular) y no cumple los criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

  D. Si hay retraso mental, las deficiencias motoras exceden de las asociadas habitualmente a él.

  Los niños referidos a servicios especializados ante la posibilidad de padecer TDC no forman un grupo claramente homogéneo. Difieren unos de otros en función de sus dificultades de movimiento así como en el patrón de su desarrollo general. También puede variar la severidad de los problemas del niño. La evaluación mediante la Batería MABC-2 ayuda a caracterizar el rango y la severidad de las dificultades del niño, aportando de este modo información útil para planificar la intervención.

- Niños cuya dificultad de movimiento solamente constituye uno de sus muchos problemas, que a su vez pueden dividirse en dos subgrupos:

  - Un pequeño grupo para el que la dificultad motriz no es el principal problema.

- Un grupo mucho más grande para el que no está claro cuál es el problema más destacado.

- El denominado como grupo «de riesgo», que incluye a niños nacidos prematuramente, niños de escaso peso al nacer y niños que padecen trastorno del espectro alcohólico fetal (TEAF).

- Niños con alteraciones genéticas conocidas, deficiencias hormonales, trastornos hereditarios del tejido conectivo, niños que se recuperan de cirugía cardíaca y niños que han estado sometidos a diferentes tratamientos.

Las pruebas del test de la Batería MABC-2

- Dimensión "Destreza manual":

Tabla 1
Pruebas aplicadas por rango de edad – Destreza manual

Pruebas	*R1(4-6 años)*	*R2 (7-10 años)*	*R3 (11-16 años)*
Introducir monedas	✓		
Enhebrar cuentas	✓		
Dibujar el trazado 1	✓		
Insertar clavijas		✓	
Entrelazar el cordel		✓	
Dibujar el trazado 2		✓	
Voltear clavijas			✓
Montar un triángulo			✓
Dibujar el trazado 3			✓

- Dimensión "Puntería y atrape":

Tabla 2
Pruebas aplicadas por rango de edad – Puntería y atrape

Pruebas	*R1 (4-6 años)*	*R2 (7-10 años)*	*R3 (11-16 años)*
Atrapar el saquito	✓		
Lanzar el saquito a una diana	✓		
Atrapar con dos manos		✓	
Lanzar el saquito a una diana		✓	
Atrapar la pelota con una mano			✓
Lanzar a una diana			✓

- Dimensión "Equilibrio":

Tabla 3
Pruebas aplicadas por rango de edad - Equilibrio

Pruebas	*R1 (4-6 años)*	*R2 (7-10 años)*	*R3 (11-16 años)*
Equilibrio sobre una pierna	✓		
Andar de puntillas	✓		
Saltar sobre alfombrillas	✓		
Equilibrio sobre un soporte		✓	
Andar hacia delante talón-punta		✓	
Saltar a la pata coja en línea		✓	
Equilibrio sobre dos soportes			✓
Andar hacia atrás talón-punta			✓
Saltar a la pata coja en zig-zag			✓

Método

Para la adaptación española del test de la Batería MABC-2 se recogió una muestra de 520 niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 4 y los 16 años 11 meses.

Por lo que respecta a la lista de observación conductual, que tiene un rango de edad de aplicación menor (desde los 5 años hasta los 12 años 11 meses), la muestra la componen 320 sujetos, los mismos que se recogieron para ese mismo rango de edad en el test.

Con el objetivo de diseñar una muestra lo más representativa posible de la población española, se fijaron las proporciones de los grupos muestrales en función de los datos del censo de población del 2001, último publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2004).

La muestra se estratificó en función de las siguientes variables demográficas:

- Edad: Se establecieron baremos por año de edad. Por lo tanto, un total de 13 grupos de edad para el test, y 8 grupos de edad para la lista de observación conductual.

- Sexo: Compuesta por 258 varones y 262 mujeres, distribuidos equilibradamente en los 13 grupos de edad, para el test. Compuesta por 163 varones y 157 mujeres, repartidos de manera uniforme entre los 8 grupos de edad, para la lista de observación conductual.

- Nivel educativo: Se tuvo en cuenta el nivel educativo de los padres o tutores como representativo de la familia, ya que los sujetos que componían la muestra del test eran menores de edad. Se establecieron las siguientes categorías: sin estudios, primer grado (graduado escolar, hasta 2º de la ESO completado, o bachillerato elemental), segundo grado (bachillerato superior, BUP o FP), tercer grado (diplomatura universitaria, licenciatura o titulaciones superiores).

- Zona geográfica: Se distribuyó la muestra teniendo en cuenta las diferentes comunidades y ciudades autónomas, agrupándolas en cuatro grandes zonas: norte (Galicia, Asturias, Castilla y León, Cantabria, País Vasco, Navarra y La Rioja), este

(Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares), centro (Aragón, Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha), sur (Andalucía, Murcia, Canarias, Ceuta y Melilla).

Los porcentajes del censo y la muestra de tipificación son muy similares. Gracias una tarea de reclutamiento ardua y costosa, al diseño personalizado y controlado en función de las características del censo y a la competencia de los examinadores, se consiguió una muestra de tipificación notablemente representativa de la población española.

Resultados

Tanto para cada prueba del test, como para la puntuación total, se proporcionan puntuaciones escalares y percentiles. La distribución de las puntuaciones directas se convirtió a una escala con media 10 y desviación típica 3. Ello se consiguió preparando la distribución de frecuencias acumuladas de las puntuaciones directas para cada grupo de edad, normalizando estas distribuciones y estimando las puntuaciones escalares apropiadas para cada puntuación directa total. Se examinó luego la progresión de las puntuaciones escalares en cada grupo de edad y de un grupo de edad a otro.

Se realizó la suma de las puntuaciones escalares correspondientes a las pruebas que componían cada dimensión, así como las de las 8 pruebas, y luego se volvieron a tipificar para producir una escala que también tuviera una media 10 y una desviación típica 3. Con ello se obtuvieron las puntuaciones escalares de las tres dimensiones, y la puntuación total del test.

Fiabilidad

Se utilizó el procedimiento de consistencia interna para, empleando la puntuación escalar total del test, calcular la fiabilidad. Los coeficientes alfa fueron adecuados en todos los casos: entre .77 y .81. A partir de estos coeficientes de fiabilidad se calcularon los errores típicos de medida y los errores muestrales máximos para los intervalos de confianza habituales del 90% y del 95%.

Por lo que respecta a la lista de observación conductual, en la adaptación española, se calculó la fiabilidad por el mismo procedimiento, tanto de las secciones A y B, como de la puntuación motriz total, obteniendo coeficientes elevados en todos los casos (entre $\alpha = .90$ y $\alpha = .94$). Asimismo, para la puntuación motriz total, se obtuvo el coeficiente no paramétrico multivariante rho= .95.

Validez

A partir de los estudios de investigación sobre la validez de criterio de la Batería MABC-2 se realizaron varios estudios que relacionaron sus medidas con las de otros tests motores y escalas de observación de la competencia motriz (Graupera et al., 1997; Ruiz el al., 2000). En uno de ellos (Ruiz et al., 2000), con 250 niños de 4 a 6 años, se relacionó la puntuación total del test de la Batería MABC con el Test de Evaluación de la Motricidad Global, Stay-in-Step (Larkin y Revie, 1994). El coeficiente de correlación encontrado fue bastante elevado (r= .60).

Para la primera edición de la Batería MABC, se habían realizado estudios similares. Cabe destacar el trabajo de Croce, Horvart y McCarthy (2001), en el que investigaron la validez concurrente de la batería usando rangos percentiles de la forma extendida del BOT,

Test de Habilidad Motriz de Bruininks-Oseretsky (1978), y la Batería MABC. La correlación fue .76 ($p < .001$).

Con los datos de la muestra española, se investigaron las correlaciones entre las puntuaciones escalares de las dimensiones del test de la Batería MABC-2 y la correlación entre las dimensiones y la puntuación total del test. Como la batería fue creada para medir una gama amplia de competencias, se considera que los coeficientes de correlación entre las dimensiones son aceptables (entre .24 y .26), y buenos en comparación con la puntuación total del test (entre .67 y .77).

Por otra parte, se estableció un modelo estructural tridimensional de la competencia motriz mediante análisis factorial confirmatorio, obteniendo índices de ajuste muy satisfactorios. En este modelo resultó especialmente importante la carencia de sesgo entre varones y mujeres, ya que no hay diferenciación de sexo en los baremos de tipificación de la Batería MABC-2.

Conclusión

La adaptación española de la Batería de Evaluación del Movimiento MABC-2 ofrece un instrumento aplicable de 4 a 16 años de edad, con criterios de evaluación y diagnóstico estandarizados, eficaces para detectar los trastornos del desarrollo de la coordinación en niños y adolescentes.

Consta de un test estandarizado, con 8 pruebas que evalúan 3 dimensiones específicas de la competencia motriz: destreza manual, puntería y atrape; y equilibrio. Además, incorpora una lista de observación conductual, que permite obtener información relacionada con las actividades motoras de la vida cotidiana.

En conjunto, la batería proporciona información muy valiosa acerca de las dificultades para la coordinación de movimientos globales y/o finos en contextos muy diferentes (escuela, juegos, casa, etc.), evaluando aspectos tan importantes como: motricidad fina, integración motora fina, destreza manual, coordinación bilateral, equilibrio, agilidad y velocidad, coordinación de extremidades superiores, fuerza. Las características psicométricas de fiabilidad y validez son adecuadas o excelentes para el diagnóstico de los problemas de coordinación en el contexto educativo.

La batería se complementa con un manual de intervención ecológica, que sirve de soporte técnico y práctico para los programas de intervención con los escolares, con el objetivo de que los niños con dificultades del movimiento puedan participar plenamente en las actividades de la vida cotidiana con éxito y confianza. Ello exige acciones determinadas en el hogar, la escuela, el barrio, ámbitos recreativos y de ocio, buscando que el niño obtenga suficiente competencia para que utilice el movimiento fácilmente como medio de aprendizaje, es decir, aprender a moverse y moverse para aprender.

En resumen, se trata de una herramienta fundamental para la evaluación del movimiento, y las dificultades motoras y de coordinación, en los ámbitos educativo (por parte de psicólogos educativos, psicopedagogos, orientadores, maestros de educación física), clínico (por parte de psicólogos clínicos, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, pediatras) e investigador.

Referencias

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Councilon Measurement in Education (1999). *Standards for education and psychological testing*. Washington, DC.

American Psychiatric Association. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (4ª ed. Texto revisado). Masson.

Angoff, W. H. (1988). Validity: an evolving concept. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test Validity* (pp 19-32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barnett, A. L. Parents' views of their children movement difficulties using the Movement ABC-2 Checklist. Unpublished.

Barnett, A. L., & Henderson, S. E. (1998). *An annotated bibliography of studies using the TOMI/Movement ABC: 1984-1996.* London: The Psychological Corporation.

Barnett, A. L., & Henderson, S. E. (unpublished). *Discriminative validity of the Movement ABC-2 Test: performance of children with Developmental Coordination Disorder.* Unpublished study, Oxford Brookes University, 2007.

Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development (2nd Ed.).* San Antonio: Therapy Skill Builders.

Beery, K. E. (1967). *Developmental Test of Visual-Motor Integration.* Chicago, IL: Follett. (Revised 1997).

Bruininks, R. H. (1978). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency,* MN: American Guidance Service.

Faber, I. R., & Nijhuis van der Sanden, M. W. G. (2004). The Movement Assessment Battery for Children. Standardisation and reliability of Age Band 5: young adults. Unpublished manuscript.

Goldin-Meadows, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends In Cognitive Sciences, 3,* 419-429.

Goodenough, F. L., & Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt Brace.

Graupera, J. L.; Ruiz, L. M.; Gutiérrez, M. y Mayoral, A. (1997). *Problemas de coordinación motriz y resignación aprendida en Educación Física escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *The Movement Assessment Battery for Children.* London: The Psychological Corporation.

Larkin D., & Summers, J. (2004). Implications of movement difficulties for social interaction, physical activity, play and sports. In D.Dewey and D. Tupper (Eds.) *Developmental Motor Disorders: a neuropsychological perspective.* New York: The Guilford Press.

Peters, J. M. (2006). Developmental Coordination Disorder (DCD) as a distinct syndrome: A conceptual and empirical investigation University of London: unpublished PhD thesis.

Piek, J. P., Pitcher, T. M., & Hay, D.A. (1999). Motor coordination and kinaesthesis in boys with attention deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology, 41,* 159-165.

Pine, K., Lufkin, N., & Messer, D. (2004). More gestures than answers: Children learning about balance. *Developmental Psychology*, *40,* 1059-1067.

Rodríguez, M. L.; Graupera, J. L. y Ruiz, L. M. (2002). Aplicabilidad del test MABC en escolares con síndrome de Down. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 2*(7), 221-234.

Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Gutiérrez, M. y Miyahara, M. (2003). The assessment of motor coordination in children with the Movement ABC test: A comparative study among Japan, USA and Spain. *International Journal of Applied Sport Sciences,15*(1), 22-35.

Ruiz, L. M. y Graupera, J. L. (2005). Un estudio transcultural de la competencia motriz en escolares de 7 a 10 años: utilidad de la Batería MABC. *Revista Española de Pedagogía*, 23, 289-308.

Ruiz, L. M., Graupera, J. L. y Sánchez, F. (2000). *Análisis comparativo de diferentes procedimientos de detección de los problemas evolutivos de coordinación motriz en los escolares de 4 a 6 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ruiz, L. M., Gómez, M., Graupera, J. L., Gutiérrez, M., y Linaza, J. L. (2007). A quantitative analysis of the fifth section of the Henderson and Sudgen's Movement ABC Checklist. *International Journal of Special Education, 22*(2), 77-85.

Ruiz, L. M., Gomez, M., Graupera, J. L., & Moreno, J. A. (2007). Applicability of a quantitative version of the Fifth section of the Henderson and Sugden's Movement ABC Checklist. *Physical Education International Journal of Special Education, 22, 2.*

Schoemaker, M. M., Smits-Engelsman, B. M., & Jongmans, M. (2003). Psychometric properties of the Movement Assessment Battery for Children – Checklist as a screening instrument for children with Developmental Coordination Disorder. *British Journal of Educational Psychology*, *73, 4*25-41.

Siaperas, P., Holland, T., & Ring, H. (2006). Discriminative validity of the Movement ABC *Test* and *Checklist* for use with children with Asperger Syndrome (personal communication).

Stott, D. H., Moyes, F. A., & Henderson, S. E. (1984). *Test of Motor Impairment*. (Henderson Revision). Psychological Corporation, San Antonio, Texas; Toronto, Canada; London, U.K., p.108.

Sugden, D. A., & Chambers, M. E. (2003). Intervention in children with developmental coordination disorder: the role of parents and teachers. *British Journal of Educational Psychology 73,* 545-561.

Sugden, D. A., Chambers, M. E., & Henderson, S. E. (2007). The relationship between children's scores on the non-motor observations of the Movement ABC Test and Checklist. Unpublished data.

Van Waelvelde, H., Peersman, W., Lenoir, M., Smits, B. (2007). Convergent validity between the Movement Assessment Battery for Children and the Peabody Developmental Motor Scales-2. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *24,* 59-69.

Wechsler, D. (1992). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Third UK Edition (WISC-lll UK)* London: Harcourt Assessment.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 625-636.

World Health Organisation (1993*). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural disorders. Diagnostic criteria for research.* Geneva: WHO.

Wright, H. C., Sugden, D. A., Ng, R., & Tan, R. (1994). Identification of children with movement problems in Singapore: Usefulness of the Movement ABC checklist. *Adapted Physical Activity Quarterly, 11,* 150-157.

PROPUESTA DE UN MODELO DE PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Rosario Beresaluce Díez, Universidad de Alicante
Irene Cutillas Beresaluce, Universidad de Alicante
Email contacto: rosario.beresaluce@ua.es

Resumen

La sociedad que nos rodea es global y diversa. Nuestras escuelas reflejan fielmente esta diversidad. En esta comunicación, proponemos un plan de Atención a la Diversidad como marco de referencia en la práctica educativa de los centros de Educación Infantil y Primaria que proporcione una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado. Los puntos fuertes del Plan de Atención a la Diversidad que proponemos son: es un plan orientado a prevenir y compensar las desigualdades educativas para hacer efectivo el principio de igualdad; pretende atender y dar respuesta educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo donde se ha tenido muy en cuenta a los alumnos inmigrantes. A estas actuaciones sumamos las llevadas a cabo en el entorno más próximo e influyente en los alumnos como es el entorno familiar.

Descriptores: *diversidad, heterogeneidad, capacidades, intereses, respuesta educativa.*

Abstract

The society that surrounds us is global and diverse. Our schools reflect precisely this diversity. In this communication, we propose a Diversity Attention plan as a framework of reference in the teaching practice in the Early Years and Primary Education schools so that it provides an educative answer for all our students. The main and strongest features of this Diversity Attention Plan are: it is a plan focused on the prevention and compensation of the educative inequality for a more effective equality principle; it means to give an educative answer to the students with special educative needs, especially playing attention to immigrant students, y to these interventions, we add those carried out in the closest and most influential surrounding of the students: the family.

Keywords: *diversity, heterogeneity, capacities, interests, educative answer.*

Introducción

Una de las peculiaridades que pueden definir a la sociedad actual es el cambio permanente, acelerado y constante en el que se encuentra inmersa. El avance de los conocimientos, el progreso de la tecnología y de la ciencia, las posibilidades reales de comunicación y de movilidad a lo largo y ancho del mundo derivan en una cultura de la globalización.

Algunas aportaciones a la temática que nos ocupa ya lo hacían hacen autores clásicos como Cicerón y Quintiliano. Cicerón (106-43 a. C). Uno de los grandes maestros de la *humanitas,* en su obra *De officcis,* plantea la necesidad de conocer las propias capacidades. En el siguiente fragmento seleccionado de la obra citada, expone:

Midamos nuestras ocupaciones con la regla de nuestra propia naturaleza; pues a nada conduce, en efecto, oponerse a la naturaleza ni perseguir algo que uno no pueda alcanzar (Cicerón, De officis, I: 31).

El insigne hispanorromano, Quintiliano (35 a. C – 96 d. C) escribe su extraordinaria obra *Institutiones Oratoriae.* Reclama la necesidad de conocer bien a los alumnos para llevar a cabo una educación adaptativa, es decir, apuesta por una educación que se adapte a las capacidades de cada uno.

Encontramos, en la obra de Bowen, un pasaje referido al *Programa educativo* de Erasmo, en el que apreciamos toda su postura cuando afirma que "La adecuada educación de los niños exige maestros con discernimiento, ya que tales niños son individuos con personalidad propia, que difieren notablemente entre sí por sus aptitudes e intereses y evolucionan tanto mental como físicamente de acuerdo con ciertas pautas sutiles de desarrollo que aún no se conocen sino de modo imperfecto" (Bowen, 1992: 472-473).

Juan Luis Vives (1492-1540), en su obra capital *De tradendis disciplinis,* sistematiza conceptos e ideas ya conocidos, enriqueciéndolos con aportaciones originales. Bowen (1992) considera que Vives, en esta obra, atribuye a la escuela un papel de primer orden, como institución dedicada al cultivo del saber. Reclama para ella, como maestros, a hombres de probada sabiduría, integridad y prudencia. Y con relación a los alumnos, afirma que "Los niños que se admitan han de demostrar previamente una aptitud para el estudio, lo que no impide que el maestro sea lo bastante sagaz de discernir las variedades que se den entre sus alumnos, respetar sus nacientes capacidades individuales y acertar con el estímulo que convenga a cada tipo de personalidad" (Bowen, 1992: 529).

En la obra de Comenio ya aparece esta intención desde el subtítulo de su obra principal: *Didáctica Magna que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas.* Entendemos que se le puede considerar un precedente del principio de la enseñanza comprensiva.

Posteriormente, Rousseau (1712-78) escribe el tratado de educación por excelencia, que se ha considerado como el germen de varios postulados de la Escuela Nueva, *El Emilio.* Entre sus principios, se aprecia una preocupación para que la educación llegue a todos, también para los más desposeídos. Defiende el carácter específico de la infancia, las características distintivas de la niñez, reclamando que la educación debe adaptarse a las diferentes etapas evolutivas que atraviesa todo ser humano. Y también afirmaba: "A cada edad corresponde, por lo tanto, un tipo propio de educación".

La Escuela Nueva reacciona con extrema dureza en contra de lo que denominó escuela tradicional. Critica que la enseñanza se dirija al alumno ideal, al alumno medio, que esa enseñanza no se personalice en cada sujeto y que el agrupamiento sea homogéneo sin tener en cuenta para ello las características psicoevolutivas de los educandos.

Con el objeto de que la Escuela Nueva siguiera creciendo y difundiendo nuevas ideas se creó, en 1899, la *Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas,* con sede en Ginebra, dirigida por A. Ferrière con principios coherentes con la atención a la diversidad, y que en ese momento representaban una novedad, (Carreño y otros, 2000: 30). Enseñanza fundada en la actividad personal del niño. Consideraciones de los intereses variables con la edad. Trabajo individual de investigación. Trabajos libres. Recompensas que propiciasen el desarrollo del espíritu de iniciativa. Educación de la razón y de la reflexión personal.

No queremos dejar de reflejar las aportaciones que permiten, propician o demandan una educación capaz de atender la diversidad en el contexto de la colectividad que representa el centro escolar, seleccionando algunas de las que consideramos más significativas: La enseñanza individualizada (Lynch, 1966, Ferrández, 1978 y 1997), la educación personalizada (García Hoz, 1975, 1993; Galino y otros, 1991; Pérez Juste y García Ramos, 1989; Polaino-Lorente y otros, 1991), la pedagogía diferencial (Jiménez Fernández, 1987, de la Orden, 1988), la enseñanza adaptativa: (Glaser, 1977, Fernández, 1993, García García, 1977), el constructivismo (Coll y otros, 1993; Martín, Mauri y otros, 1996) y el enfoque socio crítico (Apple, 1986; Carr y Kemmis, 1988; García Pastor, 2001).

Situación actual de la atención a la diversidad en los centros educativos. Perspectiva de los profesores

Las dificultades con las que con más frecuencia se encuentra el profesorado son: La promoción automática de los alumnos, la falta de influencia positiva del contexto social para educar en el esfuerzo y la falta de interés para estudiar por parte de los alumnos. A estos aspectos que acabamos de mencionar, hemos de añadir: La sensación de algunos profesores de ser poco valorados en su trabajo, las exigencias a veces excesivas por parte de la sociedad y de las familias, la conciencia de las limitaciones personales de los profesores ante las excesivas demandas, y la heterogeneidad excesiva en las aulas.

Detallamos, a continuación, las opiniones del Profesorado en torno a la atención a la diversidad:

- El profesorado, en general, tiene buena disposición para afrontar los problemas que acarrea la diversidad en las aulas.
- El ambiente de los centros y sus contextos son propicios a las respuestas adaptadas a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y profesores.
- El profesorado, en general no reconoce que esté bien preparado para atender a la diversidad.

Resumiendo: Consideramos que los problemas tienen solución y que los profesores tienen buena disposición. Sin embargo, consideran que se precisan más medios y más recursos personales así como mejor preparación.

Normativa sobre atención a la diversidad en las etapas de educación infantil y educación primaria en la Comunidad Valenciana

Existe una normativa general y autonómica para la atención a la diversidad para la cual se encuentran los lineamientos y orientaciones para llevar a cabo las actuaciones vinculadas con la atención a la diversidad en las etapas de educación infantil y primaria.

A continuación la detallamos:

- LEY 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- ORDEN de 11 de noviembre de 1994**,** de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril**,** de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE 131/95 de 2 de junio de 1995.
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- ORDEN de 14 de julio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.
- ORDEN de 16 de julio de 2001**,** por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.
- ORDEN de 15 de mayo de 2006**,** de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización.

Método

El método empleado es inductivo y analítico. A partir de la observación de fenómenos particulares, planteamos la Propuesta de atención a la diversidad.

Una propuesta del Plan de atención a la diversidad para las etapas de educación infantil y primaria

La propuesta que presentamos a continuación se distingue de otras en que surge como producto de la experiencia personal y profesional así como los puntos fuertes del Plan de Atención a la Diversidad que proponemos y que detallamos a continuación:

El P.A.D. está orientado a prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que TODOS los alumnos puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Atiende y da respuesta educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y además hemos elaborado un documento marco para los alumnos inmigrantes que permite coordinar la tarea docente y posibilita afrontar un trabajo pedagógico coherente a nivel de centro y una continuidad en la actuación. A estas actuaciones sumamos las llevadas a cabo en el entorno más próximo e influyente en los alumnos como es el entorno familiar, donde es preciso establecer líneas de actuación confluentes para optimizar los resultados de la implementación del mencionado Plan de Atención a la Diversidad.

0. Justificación.

1. Introducción.

2. Objetivos.

3. Determinación del alumnado objeto de atención específica.

4. Medidas de respuesta educativa.

4.1. Medidas ordinarias.

4.1.1. Medidas organizativas.

4.1.2. Medidas curriculares.

4.1.3. Medidas metodológicas.

4.1.4. Medidas tutoriales.

4.2. Medidas extraordinarias. Acis.

5. Medidas de respuesta educativa al alumnado con necesidades de compensatoria, derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo.

5.1. Necesidades de los alumnos inmigrantes.

5.1.1. Medidas organizativas.

5.2. Medidas de respuesta educativa.

6. Seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas.

6.1. Seguimiento de los apoyos

6.2. Seguimiento de los desdobles

6.3. Seguimiento de los acis.

7. Recursos personales e implicación de los diferentes profesionales.

7.1.1. Equipo directivo

7.1.2. Tutores

7.1.3. Profesor/a de pedagogía terapéutica (prof. de p.t.).

7.1.4. Profesor/a especialista en audición y lenguaje (prof. de a.l).

7.1.5. Servicio de orientación educativa y psicopedagógica (S.p.e). Orientador/a

8. Evaluación y revisión del plan.

0.- Justificación

El motivo de este trabajo se debe a la necesidad en nuestros Centro educativos de actualizar los documentos que regulan la vida de la comunidad educativa. Una vez reunida la Comisión de Coordinación Pedagógica se creyó conveniente revisar y actualizar los distintos documentos: Reglamento de Régimen Interno, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad… Teniendo en cuenta las características del alumnado actual del centro nos encargamos de revisar y actualizar el P.A.D.

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.) precisan una respuesta educativa diferente y adaptada que implica a distintos profesionales. Por otra parte la presencia de alumnos inmigrantes se ha generalizado en todos los niveles que en función de la edad en que se incorporan al sistema educativo plantean problemas educativos distintos, añadiendo más diversidad a nuestras aulas; de ahí la necesidad de un documento marco que permita coordinar la tarea docente y que permita afrontar un trabajo pedagógico coherente a nivel de centro y una continuidad de actuación.

1.- Introducción

Junto a la pluralidad de capacidades y ritmos de aprendizaje en nuestra población escolar, se encuentran los/as alumnos/as con necesidades especiales de apoyo educativo derivadas de: déficit intelectual y trastornos generalizados del desarrollo y de forma progresiva, la presencia de alumnado inmigrante es cada vez más significativa.

Esta realidad escolar nos lleva a diseñar un PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD con la finalidad de planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado escolarizado en el centro y, en particular, el alumnado con n.e.a.e, bien sean permanentes o transitorias.

2.- Objetivos

• Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptados a las necesidades de cada alumno/a.

• Coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción del alumnado con características especiales.

• Organizar los recursos personales y materiales del centro con el fin de facilitar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado.

• Establecer cauces de colaboración con instituciones u organismos externos al Centro.

Evaluación de la competencia comunicativa y curricular

La necesidad más inmediata del alumnado extranjero es adquirir **competencia social y competencia lingüística y comunicativa** suficiente para que puedan acceder al currículo como el resto del alumnado. El objeto de esta evaluación es recabar datos sobre su Nivel de Competencias Comunicativa (NCC) para a continuación valorar el Nivel Actual

Competencias Curriculares (NAC), centrándonos en las áreas instrumentales. El siguiente cuadro muestra cuándo es conveniente realizar la evaluación inicial quién debe hacerla y como llevarla a término.

CUÁNDO	QUIÉN	CÓMO
A lo largo de la primera semana de incorporación. Durante varias sesiones	El tutor/a, el profesor/a de compensatoria, el profesor/a de PT, o la persona encargada de la acogida.	Aplicando las pruebas que previamente el centro ha determinado para ambos aspectos

A. Competencia comunicativa

El alumnado procedente de otros países accede al sistema educativo de la comunidad con un variopinto bagaje académico. En un primer momento es primordial que exista comunicación en al menos una de las lenguas vehiculares de la comunidad. Para conocer este aspecto realizaremos una primera evaluación lingüística.

De forma general, el Consejo de Europa, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece los siguientes Niveles de Competencia Comunicativa (N.C.C).

Niveles de competencia comunicativa.	
NIVEL A (Usuario Básico)	**A-1** Comprender palabras y estructuras comunicativas muy básica. Utilizan expresiones muy sencillas. Leen y escriben palabras **A-2** Comprenden vocabulario y frases relacionadas con temas de interés personal. Leen frases y textos sencillos. Realizan intercambios sociales breves. Escriben mensajes cortos y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.
NIVEL B (Usuario Independiente)	**B-1** Comprenden instrucciones sencillas. Participan de forma espontánea en conversaciones sobre temas de su interés o de la vida cotidiana. Producen textos sencillos sobre temas conocidos. **B- 2**. Comprenden discursos extensos. Pueden leer textos relacionados con temas de actualidad. Participan en conversaciones con cierta fluidez. Producen textos claros y detallados sobre temas relacionados con su interés.
NIVEL C (Usuario competente o experimentado	**C-1** Comprenden discursos extensos. Se expresan con fluidez de forma espontánea. Producen textos estructurados, adecuando el estilo al receptor del mismo. **C-2** Comprenden sin dificultad la lengua hablada en diferentes ámbitos. Pueden leer cualquier texto y participar en conversaciones sobre cualquier tema de forma espontánea y fluida. Producen textos de todos los géneros.

En nuestro centro utilizamos de forma habitual la siguiente nomenclatura, abreviada y referida a la comunicación oral.

Nivel 0: Ni habla, ni entiende.

Nivel 1: Comprende consignas orales básicas (ven, trae, siéntate,...)

Nivel 2: Se expresa en un nivel muy básico utilizando un lenguaje No Verbal.

Nivel 3: Comprende frases sencillas.

Nivel 4: Comprende frases sencillas y es capaz de expresarse con ellas.

Nivel 5: Tiene un nivel aceptable de comprensión y expresión.

B. Competencia curricular

Aunque el alumnado que accede de forma tardía al sistema educativo se ubica en el nivel educativo que le corresponde por su edad, desconocemos el nivel de competencia curricular que posee, puesto que generalmente acceden al sistema educativo con escasa o nula documentación que aporte datos de su escolarización anterior.

Conclusiones e implicaciones

Conjugar la igualdad con la diversidad realmente es muy complicado y difícil. Es tanto como ofrecer un currículo común en lo básico, sin segregar a los alumnos para formarse, cuando éstos manifiestan unas claras diferencias.

Con relación a la diversidad, la concebimos como característica inherente al ser humano. Diferencias que se manifiestan de muy variadas formas. Van desde aquellos que se pueden considerar generales, a otras de carácter más específico. Sin embargo, la visión que los profesores tienen de la diversidad desde el quehacer diario en las clases, puede estar muy unido a la idea de esfuerzo. Cuando las diferencias en el seno de un grupo clase son considerables, representan una mayor complejidad en el desarrollo de la función docente.

El tema de atención a la diversidad tiene una dimensión histórica y el movimiento de la Escuela Nueva representa un hito en este devenir ya que rechazaba una metodología de enseñanza igual para todos y proponía una serie de características que podemos considerar un anticipo de la atención a la diversidad. De igual modo, la evolución reciente de la educación especial, representa otro antecedente en el principio de normalización, el movimiento de la integración escolar, la educación especial como respuesta a las necesidades educativas especiales, el multiculturalismo e interculturalismo y consideramos de especial relevancia la educación inclusiva.

La atención a la diversidad se refiere a la consecución de la educación de calidad para cada estudiante. Representa un reto lleno de dificultades que habrá que superar y los más directamente implicados son los profesores.

Desde siempre se ha reconocido la importancia de la formación del profesorado, en la que numerosas instancias están implicadas, a) la administración, en el diseño de planes de estudio de las correspondientes titulaciones, b) la universidad en las formas de programar, desarrollar y evaluar las correspondientes enseñanzas, c) los Cefires que proporcionan formación permanente, y d) los centros, en cuanto deberían considerar una de sus prioridades, la de formar y apoyar al profesorado y e) los profesores en cuento a su decidido compromiso por formarse y buscar información, orientación y ayuda.

Por las razones mencionadas, consideramos necesario replantear los Planes de atención a la diversidad, considerando el modelo que proponemos por los aspectos que implementa y que no habían sido tenidos en cuenta anteriormente.

Referencias

Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículo.* Madrid: Akal.

Arnau, J. (1978). *Psicología Experimental. Un enfoque metodológico.* México: Trillas.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: CEAC.
Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental.* Barcelona: Herder.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., y Sanz, F. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas en educación.* Madrid: Síntesis.

Cicerón, M. T. *De officiis*. I. Traducción de Francisco Samaranch (1976). *De los oficios.* San Juan: Universidad de Puerto Rico.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T. y Miras, M. (1993). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

De la Orden, A. (1988). Conceptualización de la Pedagogía Diferencial. *Bordón,* 40-4, pp. 543-551.

Fernández, S. (1993). La Educación Adaptativa como respuesta a la diversidad. *Signos. Teoría y práctica de la educación,* 8/9, pp. 128-139.

Ferrández, A. (1978). *La enseñanza individualizada.* Barcelona: CEAC.

Galino, A., Prellezo, J. M., Del Valle, A. (1991). *Personalización educativa.* Madrid: Rialp.

García, M. (1997). Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa, 15,* pp. 247-271.

García, V. (1975). *Educación Personalizada.* Valladolid: Miñón.

García, C. (2001). *Perspectivas críticas en Educación Especial.* Archidona: Aljibe.

Glaser, R. (1977). *Adaptative Education: Individual Diversity and Learning.* New York: Holt, Rinchart and Winston.

Jiménez, C. (1987). *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación.* Madrid: UNED.

Lynch, A. J. (1966). *El trabajo individual según el Plan Dalton.* Buenos Aires: Losada.

Martín, E. y Mauri, T. (1996). *La atención a la diversidad.* Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Pérez, R., García, J. M., (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.* Madrid: Rialp.

Polaino-Lorente, A., Ávila, C., Rodríguez y Zafra, M. (1991). *Educación Especial Personalizada.* Madrid: Rialp.

Quintiliano, M. F. (1916). *Instituciones Oratorias.* Madrid: Librería de Perlado.

REVISIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

Eva María Espiñeira Bellón, Universidad de A Coruña
Jesús Miguel Muñoz Cantero, Universidad de A Coruña
Nuria Rebollo Quintela, Universidad de A Coruña
Email contacto: eva.espineira@udc.es

Resumen

En la universidad, al igual que en las etapas educativas anteriores, es necesario reconocer la diversidad como una realidad educativa que necesita respuesta académica. Por ello, el alumnado universitario con discapacidad ha de recibir unos servicios y unas prestaciones iguales a las del resto; sólo en caso de que sus necesidades educativas lo requieran, se deberán adoptar medidas extraordinarias, que han sido ampliadas en la normativa universitaria española como consecuencia de la inclusión de los estudios universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A continuación se plantea una revisión teórico-práctica acerca de cuáles son las principales medidas favorecedoras de la inclusión que se han de poner en marcha en las instituciones de nivel superior, incluidas las unidades de atención al alumnado con discapacidad o unidades de atención a la diversidad y concretamente cómo se han ido materializando en la Universidad de A Coruña.

Descriptores: *Educación inclusiva, Personas con discapacidad, Educación superior.*

Abstract

At the university, as in the previous stage of education, it is necessary to recognize the diversity of the students as an educational reality you need academic response. Therefore, University students with disabilities should receive services and benefits equal to those of the rest of the student body; only where their educational needs require it, should adopt extraordinary measures, which have been extended in Spanish university regulations as a result of the inclusion of University studies in the European higher education area (EHEA). Then arises a practical review about what are the main measures which promote inclusion that are to be set up in higher level institutions, including attention to the pupils with disabilities units or units of attention to diversity and specifically how have be been materializing in the Universidad de A Coruña.

Keywords: *Inclusive education, Disabled people, High education.*

Introducción

Perspectiva o marco teórico

La presente comunicación viene motivada por diferentes condicionantes que actualmente propician un proceso de cambio en las universidades en torno a la atención a la diversidad de alumnado que a ellas accede. En primer lugar, es preciso tener en cuenta que, como afirman Forteza Forteza (2009), Gómez Jiménez (2002) o Peralta (2007), cada vez es mayor el número de personas con discapacidad que accede a los estudios universitarios. Por otra parte, en el Informe de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA, 2005) sobre criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se considera inapropiada una aproximación única a los criterios para la garantía de calidad ya que el EEES se caracteriza por la diversidad de sistemas políticos y educativos, tradiciones socioculturales y educativas, idiomas, aspiraciones y expectativas. Este aspecto, señalado por Muñoz Cantero (2008), hace que las universidades aspiren a considerar la diversidad como cualidad positiva y no como motivo de no-reconocimiento o exclusión.

El EEES supone, como señalan Álvarez *et. al* (2011) o Forteza Forteza (2009) una nueva estructuración de las enseñanzas universitarias, una modificación en las metodologías docentes y otra manera de proyectar el aprendizaje del alumnado. Este proceso de cambio implica por una parte, aplicar el principio de inclusión educativa que repercutirá en las formas de abordar la atención del alumnado haciendo frente a la evolución normativa y legislativa y a las nuevas demandas socioeducativas, como señala Lizasoáin Rumeu (2007). No obstante, las principales acciones recomendadas en la normativa europea, se centran en educación en general y no específicamente en el ámbito universitario. Por ello, en esta comunicación nos centraremos en la normativa a nivel estatal, autonómico y universitario.

Enmarcado en el contexto europeo de Educación Superior y en el marco legislativo español (desde los que se garantiza la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la inclusión del alumnado) en la mayoría de las universidades españolas, se cuenta con servicios o unidades específicas para atender al alumnado con discapacidad (Castellana Rosell y Sala Bars, 2006; Peralta Morales, 2007; Susinos y Rojas, 2004 y Vieira Aller y Ferreira Villa, 2011), principal agente implicado en la propuesta que se establece a continuación.

Propósito/objetivos

Los principales propósitos de esta comunicación se centran en:

- En un primer momento, se presentará brevemente la evolución educativa de la atención a la diversidad en España, Galicia y Universidad de A Coruña (UDC).

- En segundo lugar, atendiendo a la normativa repasada anteriormente, se pretende crear una lista de control en la que se reflejen los aspectos educativos de la atención a la diversidad en el ámbito universitario que podrían integrarse en los cometidos de las universidades para seguir adelante con el cambio progresivo que plantea la atención a la diversidad en los estudios superiores. Atenderemos, de esta forma, a la visión burocrática de la calidad que señala Zabalza (2007).

Método

Para el primero de los objetivos establecidos, se ha realizado un análisis documental de la principal normativa estatal, autonómica y propia de la UDC que se evidencia en el apartado de resultados así como de la página web de la Unidad de Atención a la Diversidad (ADI) de la UDC. Para el segundo de los objetivos, se ha desarrollado una lista de chequeo (check-list) con un formato de respuesta dicotómico (sí/no) que incluye un apartado de observaciones para incorporar aclaraciones, teniendo en cuenta las recomendaciones/objetivos recopilados en la fase anterior con respecto al mundo universitario.

Resultados

Objetivo 1. Presentar un análisis de la normativa

Realizando una revisión de la normativa legal de **carácter estatal**, podemos destacar medidas que han ocasionado progresos considerables en las universidades respecto a la discapacidad.

El *Real Decreto (RD) 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales*, se refiere específicamente a los estudios universitarios (art. 18) y en él se regulan las primeras medidas para facilitar la accesibilidad y la igualdad de oportunidades a los estudios superiores para el alumnado con diversidad.

La LOMLOU, *Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, orgánica de universidades (LOU),* realiza varias modificaciones con respecto a los anteriores apartados de la LOU. Así, con respecto al artículo 46, donde señalaba "por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad" ahora matiza "por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social". Con respecto a la disposición adicional vigésimo cuarta, ahora recoge medidas como la igualdad de oportunidades, no discriminación y medidas de acción positivas para personas con discapacidad, la promoción de la disponibilidad de medios, apoyos y recursos, la accesibilidad de edificios, instalaciones y dependencias, incluidos también los espacios virtuales, de acuerdo a la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad* (LIONDAU), y el derecho a la exención de tasas de acuerdo a la LISMI *(Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración de los minusválidos)*. En la disposición adicional cuarta indica que las Administraciones públicas competentes, en coordinación con las respectivas universidades, establecerán programas específicos para que personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente.

El *Convenio marco de colaboración entre la Conferencia de rectores de universidades españolas (CRUE) y el Comité Español de representantes de personas con discapacidad (CERMI), de 20 de noviembre de 2003,* intenta regular una acción coordinada entre las universidades españolas y los representantes de las personas con discapacidad. Entre sus líneas de acción se recogen aspectos referentes a la promoción de un entorno universitario abierto, libre de todo tipo de barreras y universalmente accesible, que garantice la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad en el acceso y permanencia y progreso en el ámbito universitario.

De acuerdo con la actual *Ley 2/2006, de 3 de mayo, orgánica de educación* (LOE), las enseñanzas que ofrece el sistema educativo, incluidas las universitarias, se adaptarán al alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE).

En la *Orden PRE/1822/2006, de 9 de junio, por la que se establecen criterios generales para la adaptación de tiempos adicionales en los procesos selectivos para el acceso al empleo público de personas con discapacidad*, se establece de forma precisa el aumento de tiempo de ejecución de exámenes en procesos selectivos dependiendo del tipo y grado de discapacidad de la persona, normativa que también se viene aplicando para añadir los tiempos de los exámenes en las universidades.

El objetivo de la *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* es reconocer el derecho a la autonomía personal y la atención a la dependencia, para lo que se crea el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD). Es interesante el artículo 19 en el que se reconoce la prestación económica del uso de asistencia personal que tiene como finalidad la promoción de la autonomía de las personas con gran dependencia.

En el *RD 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones*, a pesar de la importancia de todo el documento, cabe destacar la disposición final quinta en la que se estipula que a partir del 1 de enero de 2010, todos los espacios públicos urbanizados y edificios nuevos deben cumplir la normativa de accesibilidad.

La *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* se centra en la Educación Superior en los artículos 8, 15 y 17. Así indica que las Administraciones públicas competentes cooperarán con las universidades y con las entidades asociativas de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y de sus familiares en el aprendizaje de las lenguas de signos españolas en otros ámbitos sociales y en el aprendizaje de los medios de apoyo a la comunicación oral. El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española contará con profesionales expertos en lengua de signos española y en sociolingüística, y desarrollará sus acciones manteniendo consultas y estableciendo convenios con los dos agentes comentados anteriormente.

Cabe destacar el *RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, (modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio), en el cual se indica que entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y de los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (art. 3.5). Con este documento se recoge la autonomía de las universidades, pero siempre teniendo en cuenta los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal.

El *RD 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas* establece que dicho acceso se realizará desde el pleno respeto a los derechos fundamentales y a los principios de igualdad, mérito y capacidad así

como atendiendo a los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. En el artículo 4.2., se recuerda a las universidades que han de respetar los principios de la LIONDAU. Además le dedican específicamente los artículos 19, 32, 44 y 51, que se refiere a la reserva de plazas para estudiantes con discapacidad. En estos artículos se recoge la adaptación tanto del contenido de estudio como de las pruebas para estudiantes con diversidad.

Finalmente, el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario,* totalmente centrado en el ámbito universitario, dedica la mayoría de los artículos a la atención a las personas con discapacidad.

De acuerdo a la **normativa autonómica**, son de destacar el *Decreto 35/2000, de 28 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo y ejecución de la Ley de accesibilidad y supresión de barreras en la Comunidad Autónoma de Galicia.* En el capítulo IV se hace referencia a las barreras de comunicación, que afectan directamente a la universidad, dado que una de las funciones de los/las docentes es comunicar al alumnado.

También es de destacar el *II Plan Gallego de Inclusión Social (2007-2013)* en el cual se indica que para alcanzar una educación con equidad es imprescindible garantizar la igualdad de oportunidades para todos/as y prevenir las desventajas educativas en el sistema escolar. Por este motivo se considera necesario impulsar medidas educativas que permitan reducir el fracaso escolar, incrementar el número de alumnado que sale del sistema educativo con una formación cualificada que contribuya a su inserción social y profesional y desarrollar y ampliar el aprendizaje permanente de la población adulta.

Finalmente, de acuerdo a la **normativa específica de la UDC**, destacamos el *Estatuto del estudiantado de la UDC (aprobado por el Claustro Universitario, el 29 de mayo de 2007).* Además, se contempla la existencia de la ADI, creada en febrero de 2004 para atender a los miembros de la comunidad universitaria (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios) con necesidades especiales derivadas de discapacidad o de otras formas de diferencia frente a la población mayoritaria, siendo su cometido principal el de facilitar su plena integración.

Las líneas generales de intervención de la ADI de la UDC se centran en asesoramiento y sensibilización, atención individualizada, prestación de ayudas técnicas, establecimiento de redes de intercambio de información, apoyo mutuo y colaboración, eliminación progresiva de las barreras arquitectónicas y de comunicación , promoción de derechos y formación.

Objetivo 2. Elaborar una lista de control en la que se reflejen los aspectos educativos de la atención a la diversidad en el ámbito universitario

La normativa señalada en las páginas anteriores vino a dotar al Sistema Universitario de una serie de mecanismos necesarios, cumpliendo así con los compromisos adquiridos en la Declaración de Bolonia y, en particular, con el mandato de llevar a cabo la atención a la diversidad. Teniendo en cuenta las obligaciones/recomendaciones de la normativa anterior se ha elaborado la lista de control que se establece a continuación para el seguimiento de la atención a la diversidad en la Educación Superior.

Tabla 1

Lista de control para el seguimiento de la atención a la diversidad en la educación superior

LISTA DE CONTROL PARA EL SEGUIMIENTO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR			
Ley 39/2006, de 14 de diciembre	**Sí**	**No**	**Observaciones**
Se facilita desde la universidad la contratación de asistencia personal, que facilita al alumnado el acceso a la educación			
Real decreto 505/2007, de 20 de abril	**Sí**	**No**	**Observaciones**
A partir del 1 de enero de 2010, todos los edificios nuevos de la universidad cumplen la normativa de accesibilidad			
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre	**Sí**	**No**	**Observaciones**
La universidad dispone de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de alumnado de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias			
Los sistemas y procedimientos anteriores incluyen, en el caso de alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares			
Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre	**Sí**	**No**	**Observaciones**
En la universidad se ponen en marcha medidas que consisten en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del/de la estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde ésta se desarrolle			
En la universidad, se reserva un 5% de las plazas disponibles para alumnado que tenga reconocido un grado de discapacidad ≥ al 33%, así como para aquel alumnado con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa			
En atención a las personas con discapacidad, en la universidad, cuando no se oferta una titulación y centro en la fase extraordinaria, por haberse cubierto la totalidad de las plazas en la fase ordinaria, pero alguna o algunas plazas de este cupo de reserva fueron acumuladas al cupo general en la fase ordinaria por no haber solicitantes suficientes, las universidades aumentan las plazas, hasta completar el 5%, para que accedan los/las estudiantes con discapacidad de la fase extraordinaria			
Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre	**Sí**	**No**	**Observaciones**
El alumnado universitario, independientemente de su procedencia, tiene el derecho a que no se le discrimine			
Se establecen los recursos y adaptaciones necesarias para que el alumnado con discapacidad pueda ejercer sus derechos en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido			
El alumnado universitario ejerce y promueve activamente la no discriminación, como uno de sus deberes			
La universidad hace accesibles sus espacios y edificios, incluidos los espacios virtuales			
La universidad pone a disposición del alumnado con discapacidad medios materiales, humanos y técnicos para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria			
La universidad promueve la participación en programas de movilidad, nacionales e internacionales, de alumnado con discapacidad, estableciendo los cupos pertinentes, garantizando la financiación suficiente en cada caso, así como los sistemas de información y cooperación entre las unidades de atención a este alumnado			
Los programas y actividades de tutoría se adaptan a las necesidades del			

alumnado con discapacidad, procediendo los departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en la Universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades			
Las tutorías se realizan en lugares accesibles			
Se promueve el establecimiento de programas de tutoría permanente para que el alumnado con discapacidad pueda disponer de un/a profesor/a tutor/a a lo largo de sus estudios			
Para la realización de las prácticas externas, la universidad impulsa el establecimiento de convenios con empresas/instituciones accesibles			
Las pruebas de evaluación se adaptan a las necesidades del alumnado con discapacidad, procediendo los centros y los departamentos a las adaptaciones metodológicas, temporales y espaciales precisas			
La comunicación de las calificaciones, así como los lugares de revisión, son accesibles para el alumnado con discapacidad			
La revisión de las calificaciones se adapta a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad, procediendo los departamentos, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en la universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de revisiones específicas en función de sus necesidades			
Con respecto a la participación estudiantil y promoción de asociaciones, federaciones y confederaciones de estudiantes, se promueve la participación de las personas con discapacidad			
Con respecto a los derechos de los/las representantes de estudiantes, la información tiene un formato accesible y los espacios están adaptados para facilitar el acceso y la participación del alumnado con discapacidad			
La universidad promueve programas de actividad física y deportiva para estudiantes con discapacidad, facilitando los medios y adaptando las instalaciones que corresponda en cada caso			
Se fomenta la participación del alumnado con discapacidad en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social			
Se han creado y se mantienen servicios de transporte adaptado para el alumnado con discapacidad motórica y/o dificultades de movilidad			
Se ha creado en la Universidad un Servicio de Atención a la comunidad universitaria con discapacidad, estableciendo una estructura que haga factible la prestación de los servicios requeridos por este colectivo			
Se vela por la accesibilidad de herramientas y formatos con el objeto de que el alumnado con discapacidad cuente con las mismas condiciones y oportunidades a la hora de formarse y acceder a la información			
Las instalaciones de los colegios y residencias universitarias son accesibles a las personas con discapacidad			
Decreto 35/2000, de 28 de enero	**Sí**	**No**	**Observaciones**
En la universidad se facilita la utilización de intérpretes de lengua de signos y de guías intérpretes y personas sordo-ciegas			
La universidad promueve las condiciones que permiten eliminar o paliar las dificultades que tienen las personas que padecen limitación visual, sean estas usuarias de sillas de ruedas, ambliopes o ciegas, para detectar o superar obstáculos, para determinar direcciones y para obtener informaciones visuales			
El alumnado con limitaciones visuales acompañado de perros-guía tiene acceso a la Universidad y en las condiciones que se establecen en la Ley 5/1999, de 6 de junio			
En la universidad se ha establecido una clara y completa señalización e información visual para estudiantes con limitación auditiva			
En los lugares de contacto con el público, se fomenta la dotación de ayudas y mecanismos que faciliten la comunicación al alumnado con limitación auditiva (teléfonos de texto, videoteléfonos e impactos visuales complementarios a las señales de aviso y alarma que utilicen fuentes sonoras)			
Estatuto del estudiantado de la UDC	**Sí**	**No**	**Observaciones**
El alumnado con necesidades educativas especiales (nee) recibe de la Oficina			

de Atención a la Diversidad, apoyo y asesoramiento			
La Universidad establece medidas específicas de acción positiva a favor del alumnado con nee, a través de un programa específico de becas, que forma parte del programa de becas propio de la Universidad			
La Universidad adopta las acciones necesarias encaminadas a conseguir la plena integración del alumnado con discapacidad en las diferentes titulaciones y programas de enseñanza que ofrece			
Al alumnado con nee, se le facilita la realización de las pruebas de evaluación en las condiciones adecuadas a sus capacidades			

Discusión

La finalidad con la que se ha diseñado la propuesta anterior es la de poner a disposición de los diferentes grupos de interés de la UDC (responsables académicos, personal de administración y servicios, personal docente e investigador, estudiantes y sociedad en general) una herramienta útil y flexible, que permita evidenciar los progresos en el desarrollo de la atención a la diversidad en nuestra universidad, asegurando su ejecución efectiva, la disponibilidad de la información pertinente y relevante, detectando posibles desviaciones existentes, aportando recomendaciones y/o sugerencias de mejora e identificando buenas prácticas para su difusión posterior. Esta lista de control, efectuada atendiendo a la normativa legal de referencia, permitirá establecer un modelo de autoevaluación que permita detectar cuáles son las principales variables a analizar. Por otra parte, a partir de ella podrían establecerse herramientas de análisis diferentes en función de los agentes implicados, de los centros a evaluar, etc.; es decir, puede utilizarse como batería de ítems que se podrán seleccionar en función del uso al que se destinen.

Referencias

Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. Disponible en: http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/

Castellana Rosell, M. y Sala Bars, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo EEES. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l´Educació i de l´Esport, 18,* 209-228.

ENQA (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior*. Helsinki: ENQA.

Forteza Forteza, D. (2009). Los nuevos retos para la intervención psicopedagógica en los estudios superiores. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 22,* 35-54.

Gómez Jiménez, A. (2002). El apoyo a personas con discapacidad de la UNED desde la Oficina de Voluntariado. *A Distancia, 20*(2), 46-51.

Lizasoáin Rumeu, O. (2007). Reflexiones en torno a la docencia de la educación especial en el contexto universitario: el reto del espacio europeo de educación superior. *Revista de Ciencias de la Educación, 209*, 101-117.

Muñoz Cantero, J.M. (2008). Garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior. En F. Etxeberria Sagastume, L. Sarasola Ituarte, J.F. Lukas Mujika, J. Etxeberria Murgiondo y A. Martxueta Pérez (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad.* (pp. 45-70). Donostia: Erein.

Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Susinos, T. y Rojas, S. (2004). Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación, 334*, 119-130.

Vieira Aller, M.J. y Ferreira Villa, C. Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades de Castilla y León. *REOP, 22*(2), 185-199.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

APROXIMACIÓN COMPARADA A LAS EXPECTATIVAS FORMATIVAS Y LABORALES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Mª Ángeles Gomariz Vicente, Universidad de Murcia
Patricio Fuentes Pérez, Universidad de Murcia
Amalia Ayala de la Peña, Universidad de Murcia
Email contacto: magovi@um.es

Resumen

Con la reciente implantación de los grados, en las universidades, se ha pretendido dar a los estudios universitarios un cariz más práctico proyectando grupos más pequeños de trabajo, subdivisión de tareas, nuevas formas de trabajo en las aulas, intentando generar nuevas y esperanzadoras expectativas laborales y formativas. Nuestro objetivo en esta contribución se centrará en conocer cómo se han desarrollado, metodológicamente hablando, los estudios realizados y en ofrecer una aproximación comparada al mapa de situación en relación a las expectativas formativas y laborales de los estudiantes de los distintos Grados que se cursan en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se ha diseñado un cuestionario, que han contestado 195 estudiantes de Grado -en Pedagogía, en Educación Social, en Primaria y en Infantil- que presentan, a pesar de los elementos comunes, condicionantes específicos en sus propias percepciones y en las expectativas generadas de cara a su futuro formativo y profesional.

Descriptores: *metodología docente, expectativas formativas, expectativas laborales, estudiantes de Grado.*

Abstract

With the recent implantation of new degrees in the university, a more practical teaching approach including smaller working groups, partition of learning tasks and a new working methodology in the classroom, has been carried out. The main purpose of this approach is to generate new and hopeful professional and learning expectations for the students. This article will focus on knowing how it has been developed from a methodological point of view and to present a compared analysis of the professional and formative expectations of the students of the different Degrees taught at the Faculty of Education of the University of Murcia. A questionnaire has been designed which has been answered by 195 undergraduate students (Pedagogy, Social Education, Primary and Reception teachers; despite a common footage, specific conditionings in the perception on the formative and professional expectations generated by the process have been analyzed.

Keywords: *teaching and learning methodology, formative expectations, professional expectations, undergraduate students.*

Introducción

Más allá de las particularidades de puesta en marcha y arranque de los Grados en el panorama universitario español, como concreción de las políticas del espacio europeo de enseñanza superior, la realidad es que lo que pudieran ser las luces de este proceso, choca de forma casi trágica con la realidad social y económica que vivimos. No cabe duda que actualmente, estamos conviviendo, en un mundo educativo complejo donde intereses personales, profesionales y formativos están implicados. De hecho, en las universidades, con la implantación de los Grados, se ha pretendido dar a los estudios universitarios un cariz más práctico proyectando grupos más pequeños de trabajo, subdivisión de tareas, nuevas formas de trabajo en las aulas, intentando generar nuevas y esperanzadoras expectativas laborales y formativas. Esta necesidad ya se había evidenciado en diversos estudios en los que egresados universitarios manifestaban como debilidades de su formación la escasa conexión entre la teoría y la práctica (Gil, García y Santos, 2009). El interés se ha centrado, en los últimos años, en el análisis, desde la perspectiva del graduado de su valoración acerca de las competencias desarrolladas con la formación, así como los puntos débiles entre formación y demandas del mundo laboral (Rodríguez, Prades y Sánchez, 2010).

Paralelamente nuestras Facultades se enfrentan a nuevos retos en la gestión y reconocimiento de requisitos que hacen cada día más compleja la labor educativa y por ende administrativa. Tenemos por tanto una serie de factores coyunturales que están incidiendo de forma muy poderosa en las expectativas generadas en torno al final de Grado para muchos de nuestros estudiantes, tanto en su vertiente formativa como laboral. Nuestro objetivo en esta contribución se centrará en conocer cómo se han desarrollado, metodológicamente hablando, los estudios realizados y en ofrecer una aproximación comparada al mapa de situación en relación a las expectativas formativas y laborales de la primera promoción de estudiantes egresados de las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se ha diseñado un cuestionario, invitando a participar a los estudiantes –pertenecientes a cuatro titulaciones, Grado en Pedagogía, en Educación Social, en Primaria y en Infantil- que presentan, a pesar de los elementos comunes, condicionantes específicos en sus propias percepciones y en las expectativas generadas de cara a su futuro formativo y profesional.

No podemos olvidar que los títulos de grado implicaban en su origen una disminución del número de alumnos por grupo y una forma de trabajo distinta a la tradicional, es decir, se invita a trabajar también con otras metodologías alternativas favorecedoras de las relaciones interpersonales y de la formación integral como persona y como formador.

Propósito y Objetivos

Ante la finalización de las primeras promociones (2009-2013) del alumnado que cursa las titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia queremos conocer cuáles son sus expectativas tanto formativas como laborales, así como su nivel de satisfacción con la formación recibida. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Identificar los motivos por los cuales el alumnado cree que se implantaron los grados.

Objetivo 2. Conocer el grado de satisfacción del alumnado de Grado de la Facultad de Educación con la formación recibida.

Objetivo 3. Conocer las metodologías cursadas y la opinión de los futuros egresados sobre la utilidad de las mismas en su formación actual o futura.
Objetivo 4. Conocer las necesidades de formación posterior del alumnado de la Facultad de Educación y sobre qué aspectos o temáticas giran dichas necesidades formativas.
Objetivo 5. Explorar sus expectativas respecto a su acceso al mundo laboral.

Instrumento y procedimiento

El trabajo que presentamos lo encuadraríamos dentro de la metodología empírico-analítica y más concretamente en las metodologías tipo encuesta.

Para recoger la información se ha utilizado un cuestionario 0N-LINE, que consta de 18 preguntas, con las cuales vamos a intentar dar respuesta los objetivos y/o hipótesis planteadas. El cuestionario se ha enviado al alumnado a través de aula virtual de la Universidad de Murcia y pueden acceder mediante un vinculo creado al efecto en el propio e-mail, siempre se mantiene el anonimato del participante, recibiendo nosotros el cuestionario previo correo electrónico donde se indica un código y la fecha, se accede mediante el siguiente enlace:

https://encuestas.um.es/encuestas/encuestas.realizacion.insertar.gen

Distinguimos tres grandes bloques:

a) Preguntas de identificación (genero, edad y estudios de grado)

b) Preguntas sobre su satisfacción con los estudios de grado (implantación, satisfacción, metodologías usadas en clase y metodologías de las cuales le gustaría recibir formación, competencia idiomática y trabajos fin de grado.

c) Preguntas sobre sus necesidades de formación futura y acceso al mundo laboral.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa ***SPSS***, versión 19, y también se ha contado con la colaboración del servicio Encuestas.um.es prestado por ATICA (Área de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de la UMU).

Participantes

La población del estudio son todos los estudiantes de la Facultad de Educación que están cursando actualmente las titulaciones de Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía. Se invitó a 4101 personas a participar en el estudio, de las cuales 935 eran del último curso de la titulación. Solamente han participado 195 después de recibir 3 invitaciones, es decir, un 4,75% aproximadamente. Los participantes se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 1
Distribución del alumnado por Grado

	Frecuencia	*Porcentaje*
Infantil	23	11,8
Primaria	93	47,7
Pedagogía	51	26,2
Educación Social	28	14,4
Total	195	100,0

Tabla 2
Distribución del alumnado por sexo

	Frecuencia	*Porcentaje*
Masculino	37	19
Femenino	158	81
Total	195	100,0

Respecto a la edad de los participantes, está comprendida entre los 20 y 44 años, siendo su edad media 24,18 años.

Análisis de resultados

Este apartado lo vamos a analizar teniendo en cuenta los objetivos propuestos:

Objetivo 1. Identificar los motivos por los cuales el alumnado cree que se implantaron los grados.

Para resolver este objetivo se le planteó al alumnado una pregunta de respuesta múltiple *Consideras que en relación a la implantación de los títulos de grado ha primado la planificación, improvisación, intereses políticos, intereses educativos u otros*. En la Tabla 4 reflejamos las respuestas obtenidas.

Tabla 4

	SI		***NO***		***NS/NC***	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
La planificación	61	31,3	116	**59,5**	18	9,2
La improvisación	115	**59**	58	29,7	22	11
Los intereses políticos	110	**56,4**	34	17,4	51	26,6
Los intereses educativos	52	27,7	113	**57,9**	30	15,4
Otros	42	30,9	11	8,1	83	61

El alumnado participante manifiesta que en la implantación de los títulos de Grado ha primado la falta de planificación de los planes de estudio (59,5%), la improvisación (59 %) y los intereses políticos (56,4 %). Según su opinión, se ha dejado de lado los intereses de carácter educativo (57,9 %) (Tabla 4).

Objetivo 2. Conocer el grado de satisfacción del alumnado de Grado de la Facultad de Educación con la formación recibida.

Tabla 5
Grado de satisfacción con la formación recibida

	NADA O POCO		***ALGO***		***MUCHO O BASTANTE***	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Las materias que has cursado te han ayudado a formarte a nivel profesional	46	23,6	84	43,1	65	33,4
Las materias que has cursado te han ayudado a formarte a nivel personal	44	22,5	78	40	73	37,5
Las actividades prácticas de las materias que has cursado te han ayudado a formarte a nivel profesional	58	29,8	83	42,6	54	27,7
Las prácticas externas que has realizado te han ayudado a formarte a nivel profesional	33	11,8	31	15,9	141	72,3
Consideras que tienes necesidades de formación una vez finalizado el Grado.	15	7,7	47	24,1	133	67,2
Has recibido suficiente orientación en tus estudios de grado para abordar tu futuro formativo y/o profesional	125	64,1	59	30,3	11	5,6
En qué medida crees que la titulación del grado puede facilitar tu acceso al mundo laboral	64	37,9	86	44,1	35	17,9
De forma global manifiesta tu grado de satisfacción con los estudios realizados	59	30,2	75	38,5	61	31,3

Los resultados obtenidos y que se pueden observar en esta matriz de preguntas son muy clarividentes, pues queda de manifiesto que las **prácticas externas** es la materia que el alumnado piensa que más les va a aportar en su futuro profesional (72,3%). Igualmente manifiestan que ahora mismo presienten que tendrán una gran necesidad de formación una vez finalizados los estudios (67,2%). Del resto de cuestiones que componen nuestra matriz informativa un 23,6 % del alumnado manifiesta que las materias que han cursado o están cursando durante los estudios les satisfacen poco o muy poco, puesto que no les aportan mucho ni a nivel personal (22,5%) ni a nivel profesional (29,8 %). Igualmente un 64,4% del alumnado manifiesta no haber recibido suficiente orientación en sus estudios para abordar su futuro formativo y/o profesional. Aunque un 62% considera que la formación recibida les puede facilitar entre algo y bastante/mucho el acceso al mundo laboral. Por último indicar que un 30% está poco o nada satisfecho con los estudios realizados, un 38,5 % está algo satisfecho y un 31,3 % está bastante o muy satisfecho con la titulación cursada.

Objetivo 3. Conocer las metodologías cursadas y la opinión de los futuros egresados sobre la utilidad de las mismas en su formación actual o futura.

Para solucionar este objetivo hemos planteado dos preguntas, en primer lugar se les ha planteado qué metodologías han utilizado durante sus estudios, y en segundo lugar les hemos pedido que valoren su utilidad con vistas a su futuro profesional.

Tabla 6
Metodologías que se han utilizado en el desarrollo de las clases

	NADA	POCO	ALGO	MUCHO	BASTANTE	NO LA CONOZCO
La tradicional	4	18	40	67	66	0
La tradicional y algún trabajo en grupo	7	10	28	66	84	0
Trabajo cooperativo	1	17	36	71	70	0
Trabajo por proyectos	35	49	51	24	20	16
Trabajo por contratos	74	28	9	3	1	80
Trabajo alternativo	60	58	22	4	3	48
Tutoría entre iguales	50	39	54	24	8	20
Trabajos tutorizados	27	69	60	19	11	9
Seminario	17	51	75	23	26	3
Otra (Especificar)	23	2	2	2	5	32

Entre los resultados obtenidos, que se recogen en la Tabla 6, destacamos:

- un 68,2 % manifiesta que preferentemente utilizan las clases tradicionales.
- Un 77% manifiesta que en la mayoría de las asignaturas utilizan la clase tradicional y algún trabajo en grupo.
- Y un 72,3 % manifiesta haber utilizado también el trabajo cooperativo como forma de trabajar en un aula.
- El resto de metodologías propuestas: trabajo por proyectos, trabajo por contratos, trabajo alternativo, tutoría entre iguales, seminarios, trabajos tutorizados, manifiestan que las han utilizado poco o que no las conocen.

Estos resultados contrastan con los que nos proporcionan al preguntarles por su utilidad en su futura actividad laboral, que recogemos en la Tabla 7, centrando nuestra atención en las categorías "Bastante" o "Mucho" y "No la conozco".

Tabla 7
Metodologías que consideran más útiles para su futuro profesional

	BASTANTE O MUCHO		**NO LA CONOZCO**	
	Frec.	**%**	**Frec.**	**%**
Tradicional	20	10,2	0	0
Tradicional y algún trabajo en grupo	50	25,6	0	0
Trabajo cooperativo	153	78,46	2	1,02
Trabajo por proyectos	124	65,64	19	9,75
Trabajo por contratos	43	22	79	40,51
Trabajo alternativo	67	34,35	49	25,12
Tutoría entre iguales	117	60	19	9,75
Trabajos tutorizados	100	51,28	13	6,66
Seminario	75	38,46	4	2,05
Otra (indícala en observaciones)	5	2,56	32	16,41

Del análisis de estos datos podemos observar que el alumnado demanda un cambio en tarea docente que están recibiendo, así por ejemplo pasamos de un 61,5 % de uso de la clase tradicional en la formación actual del alumnado de grado en la Facultad de Educación a indicar el propio alumnado que en un futuro le será bastante útil sólo al 10,2%. Bajada que se observa también en esta metodología cuando se usa conjuntamente con los trabajo en grupo (25,6 %).

Manteniéndose el trabajo cooperativo como el más útil para su futuro en un 78,46 % de los participantes.

Y observando una demanda formativa en otras metodologías dada la futura utilidad que le darían en trabajo por proyectos (65,64%), tutoría entre iguales (60%), trabajos tutorizados (51,28 %), trabajo por Seminarios (38,46%), trabajo alternativo (34,35%) Trabajo por contratos (22%), etc.

Objetivo 4. Conocer las necesidades de formación posterior del alumnado de la Facultad de Educación y sobre qué aspectos o temáticas giran dichas necesidades formativas.

Respecto a las expectativas generales del alumnado de Grado de la Facultad de Educación, encontramos que casi la mitad de los participantes (43,6%) afirman que continuará con su formación una vez finalizado el Grado, lo que podemos apreciar en la Tabla 8.

Tabla 8

Expectativas generales al finalizar estudios

	Frec.	%
Seguir estudiando	85	43,6
Preparar oposiciones	12	6,2
Intentar acceder al mundo laboral	49	25,1
Aún no lo sé	47	24,1
Sin rellenar	1	0,5

Entre los que manifiestan una tendencia a seguir estudiando las respuesta son muy variadas. Piensan completar estudios con algún máster (56,9%) y doctorado (8,2%). Profundizar en el estudio de los idiomas (65,6%) para mejorar su capacidad lingüística sobre todo en inglés (80%), aunque consideran básicos tambien los estudios de fránces y aleman. Alguno tienen decido estudiar otro grado (23,1%) que complemente sus estudios (Tablas 9 y 10).

Tabla 9

Expectativas formativas

	Frec.	%
Otro grado	45	23,1
Máster	111	56,9
Doctorado	16	8,2
Idiomas	128	65,6
Otros	16	8,2

Tabla 10

Idiomas que te planteas estudiar

	Frec.	%
INGLÉS	156	80
FRANCÉS	12	6,2
ALEMÁN	7	3,6
OTROS	8	4,1
Sin rellenar	12	6,2

Cuando al alumnado se le ha dado la opción de que ellos libremente manifiesten sus necesidades de formación 78 de los participantes han manifestado mediante una pregunta de carácter abierto que necesitan:

- Más prácticas externas y que sean más reales en las materias (30%).
- Estrategias pedagógicas, recursos y metodologías didácticas para abordar problemas reales (25,6%).
- Menos teoría sobre idiomas y más práctica (14,10%).
- Técnicas que les ayuden a resolver problemas cotidianos en el aula y "conflictos" (10,25%).
- Programar, diseñar y organizar trabajos y tareas individuales y grupales (7,69%).
- Saber abordar problemas con personas que tiene necesidades educativas especiales (7,69%).
- Uso y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (6,25%).
- Mas formación psicológica práctica , psicología emocional, creatividad (5,12%).
- Conocer más salidas profesionales (2,5 %).
- Aspectos legales relacionados con la actividad laboral (2,5%).

Objetivo 5. Explorar sus expectativas respecto a su acceso al mundo laboral.

Respecto a las expectativas laborales de carácter general, presentadas en la tabla 8, casi un tercio de los participantes intentará acceder al mundo laboral, bien preparando oposiciones (6,2%) o intentando buscar, mientras que un 24,6 % aún no tiene decidido o no sabe lo que hará una vez finalizados los estudios.

Para finalizar indicar que en su acceso al mundo laboral tienen muy claro que el lugar de trabajo es lo de menos, como muestran la diversidad de la respuestas dadas por el alumnado y recogidas en la tabla 11. Tambien manifiestan su deseo realizar actividades laborales relacionadas con sus estudios (60%) o afines (12,8%) (Tabla 12), aunque ven dificil incorporarse al mundo laboral en un periodo inferior a un año y un 63,1% cree que tardara dos o más años (Tabla 13).

Tabla 11
Lugar en el que espero encontrar trabajo

	Frec.	%
Municipio	20	10,3
Provincia	25	12,8
Comunidad autónoma	39	20
España	41	21
Europa	24	12,3
Otros lugares	6	3,1
No tengo preferencias	40	20,5

Tabla 12
Expectativas laborales relacionadas con los estudios de Grado

	Frec.	%
La titulación realizada	117	60
a trabajos a fines	25	12,8
a acceder al mundo laboral	49	25,1
Otras	4	2,1

Tabla 13
Expectativas temporal de incorporación al mundo laboral

	Frec.	%
El próximo curso	39	20
Dentro de dos años	41	21
Creo que tardaré más de dos años	82	42,1
otras opciones	33	16,9

Conclusiones

Como conclusiones que se derivan del estudio realizado podemos destacar que la mayoría del alumnado piensa que la implantación de los grados ha tenido algo de improvisación, donde ha primado la falta de planificación y los intereses políticos, siendo percibido por los estudiantes un menor grado de presencia de criterios propiamente educativos en el diseño e implementación de las nuevas titulaciones.

Con respecto a la satisfacción sobre la formación recibida, existe una demanda muy significativa por parte del alumnado y de los centros que los reciben para aumentar el número de horas de prácticas profesionalizadoras. Manifiestan también que las prácticas de las materias deberían ser también más reales. Además, los estudiantes demandan un mayor uso de metodologías alternativas en el aula con sus procesos previos de enseñanza aprendizaje y un mayor uso racional de las TIC, porque consideran estas estrategias muy útiles en su futuro profesional.

El alumnado piensa que la titulación que obtienen les puede servir para acceder al mundo laboral pero que deben seguir formándose sobre todo con un mayor dominio de distintos idiomas, entre los que destaca el inglés, y algún máster u otra titulación de grado.

Los estudiantes de grado reflejan en sus opiniones la difícil situación de "crisis" que estamos atravesando en la Región de Murcia y en España. Así, el acceso al mundo laboral lo ven muy complicado en los próximos dos años, y aunque les gustaría trabajar en actividades propias de sus estudios o afines, no les importa tanto el lugar o ubicación del trabajo, como acceder realmente al mundo profesional.

Respecto a la metodología de encuesta on-line, podemos concluir que la difusión del cuestionario, recogida y análisis de datos es rápida y rentable, pero la participación del alumnado es menor, por lo que esta dificultad hay que tenerla en cuenta y valorar la pérdida de información.

Referencias

Gil, J., García, E. y Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393.

Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, *351*, 107-137.

Serrano, J. (2012). Aplicación on-line y tratamiento informático de cuestionarios. *Revista Española de Pedagogía, 70*(251), 61-76.

Serrano, M. F. (Coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en contextos universitarios*. Murcia: Editum.

GUIDANCE INNOVATIVE ACTIONS AND NEW TOOLS (GIANT): PROYECTO LEONARDO DA VINCI PARA EL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y TRANSFERENCIA DE DISPOSITIVOS DE RELACIÓN ENTRE SERVICIOS LOCALES DE ORIENTACIÓN

Luis M. Sobrado Fernández, Universidad de Santiago de Compostela
Elena Fernández Rey, Universidad de Santiago de Compostela
Cristina Ceinos Sanz, Universidad de Santiago de Compostela
Miguel Ángel Nogueira Pérez, Universidad de Santiago de Compostela
Ana Isabel Couce Santalla, Universidad de Santiago de Compostela
Rebeca García Murias, Universidad de Santiago de Compostela
Email contacto: miguelanxo.nogueira@usc.es

Resumen

Actualmente, en el marco europeo de la orientación, acciones vinculadas con la identificación de principios y objetivos compartidos entre servicios de orientación; el desarrollo de sistemas de garantía de calidad; así como el establecimiento de vínculos más próximos entre políticas, investigaciones y prácticas en el ámbito orientador son priorizadas. En este contexto, se enmarca el Proyecto Guidance Innovative Actions and New Tools (GIANT), desarrollado entre 2008 y 2010, cuyo principal objetivo se centró en transferir y aplicar un modelo de gestión de servicios orientadores. Sus actividades se dirigieron, fundamentalmente a servicios de orientación, implementándose en diferentes fases y empleando herramientas diversas, pero complementarias entre sí. Destacan como principales resultados, la confección de itinerarios metodológicos y herramientas orientadoras; la incorporación de actividades de evaluación en acciones de orientación; así como la integración de la investigación para el desarrollo de la calidad de las actuaciones profesionales en dicho ámbito de intervención.

Descriptores: *Orientación Profesional, Servicios de orientación, Itinerarios metodológicos de orientación, Herramientas de gestión orientadora, Evaluación de la calidad de la orientación.*

Abstract

Nowadays, in the guidance European framework, actions related to the identification of shared principles and objectives between guidance services; the development of quality assurance systems; and the establishment of closer links between policies, researches and practices in the guiding field are prioritized. In this context, the project Guidance Innovative Actions and New Tools (GIANT) is focused, developed from 2008 to 2010, whose main objective was to transfer and implement a management model of guidance service. Its activities were mainly directed to counselling services, implemented in different phases and using several tools, but complementary to each other. As main results the design of methodological itineraries and guidance tools, the incorporation of assessment activities in guiding actions, as well as the integration of research are highlighted in order to develop the professional activities quality in this area of intervention.

Keywords: *Professional Guidance, Counselling services, Guidance methodological itineraries, Guiding management tools, Quality assessment of guidance.*

Introducción

Las posiciones actuales en el contexto europeo en lo que a orientación se refiere, hacen especial hincapié en la necesidad de priorizar acciones basadas en la identificación de principios y objetivos compartidos por la totalidad de servicios de orientación existentes; el desarrollo de sistemas de garantía de calidad; así como el establecimiento de vínculos cercanos entre políticas, trabajos de investigación y prácticas en el ámbito orientador; acciones que pueden favorecerse por la coordinación de políticas relevantes de cooperación entre diversos sectores para posibilitar la orientación y el cumplimiento de los servicios regionales y locales, así como asegurar la igualdad de beneficios a toda la ciudadanía (CEDEFOP, 2006).

Es en este contexto en el que se enmarca el Proyecto GIANT (Guidance: Innovative Action and New Tools), como continuación del Proyecto GIRC (Guidance Innovation Relay Centers), aprobados y financiados por la Comisión Europea en el Programa Aprendizaje a lo largo de la vida –Subprograma Leonardo da Vinci- [2007-2013] –Proyectos Multilaterales-, entre los que existe una estrecha vinculación, a pesar del enfoque más práctico del segundo en relación con su predecesor, ya que el Proyecto GIANT es el seguimiento y aplicación del anterior, centrado en la identificación y diseño de herramientas de conexión de la orientación para ser implementadas en una experiencia investigadora posterior, constituyendo ésta el objetivo fundamental del presente trabajo.

De este modo, el Proyecto GIANT (2008-2010) se diseñó con el objetivo de transferir y aplicar un modelo para la gestión y conexión entre los servicios de orientación existentes en diferentes contextos italianos (Región de Friuli-Venezia Giulia, Región de Marche, así como las provincias de Milán y Bolonia). A estas instituciones se unieron cuatro socios adicionales, pertenecientes a tres países (Italia, España y Rumanía), configurando la totalidad de socios participantes.

Con el propósito de favorecer dicho cometido, el Proyecto GIANT concentra su trabajo en tres fases, centradas fundamentalmente en el ajuste del modelo, en compartir metodologías y herramientas de apoyo entre los orientadores de los diversos sistemas, así como en la implementación del modelo. En consecuencia, tomando como referente las diferentes etapas, se obtienen diversos resultados, destacando la confección de itinerarios metodológicos y herramientas orientadoras; la incorporación de actividades de evaluación en las acciones de orientación; la elaboración de un plan y modelo de evaluación global y procesual de las funciones orientadoras; la aplicación del dispositivo orientador en contextos concretos; así como la integración de la investigación para el desarrollo de la calidad de las actuaciones profesionales en el ámbito de la orientación. Complementariamente, destaca el estudio de viabilidad llevado a cabo y el proceso de evaluación del proceso de transferencia adoptado por el grupo de trabajo con el propósito de favorecer su aprovechamiento en el marco europeo de referencia.

Todos estos aspectos son las cuestiones a abordar en el presente trabajo, cuya finalidad básica se centra en dar a conocer los principales aspectos de una experiencia investigadora

concreta, centrada en el diseño, implementación y transferencia de dispositivos de relación y conexión entre servicios locales de orientación.

Participantes

El número total de participantes en dicho Proyecto asciende a nueve socios europeos, pertenecientes a tres naciones: España, Italia y Rumanía. Concretamente, se trata de dos Universidades, la de Bolonia y la de Santiago de Compostela, el Institutul de Ştiienţe ale Educaţiei de Bucarest, los Centros de Investigación ASTER y Ce. TRANS (Italia), así como dos regiones (Marche y Friuli-Venecia Giulia) y dos provincias italianas (Bolonia y Milán).

Todos ellos participaron previamente en el Proyecto GIRC para el diseño del modelo de conexión de servicios/ dispositivos para la orientación. Sin embargo, en la experiencia investigadora que nos ocupa, destaca el papel desempeñado por las cuatro administraciones públicas italianas (Región de Friuli-Venecia Giulia y de Marche, así como las Provincias de Bolonia y Milán), por ser éstas las que adoptaron el modelo previamente diseñado con el compromiso de garantizar el mayor impacto posible a nivel local tras la implementación en dichas administraciones de las diversas actividades que constituyen el Proyecto.

Finalidades

Como se ha anticipado, el principal objetivo del Proyecto GIANT ha sido transferir y aplicar un modelo teórico e innovador en busca la vinculación/conexión de dispositivos y servicios entre diferentes centros de orientación de ámbito territorial, atendiendo así, a las funciones estratégicas para la gestión de servicios de orientación identificadas en una fase anterior desde el Proyecto GIRC (2006), sintetizándose en las siguientes:

- Asistencia técnica: comunicación y coordinación entre servicios locales.

- Apoyo a la formación de orientadores: mejora de la competencia profesional y reconocimiento de los agentes orientadores.

- Promoción de la calidad: incremento de la efectividad y eficiencia de los servicios de orientación.

- Investigación y desarrollo: promoción de la innovación desde el análisis de problemas en el sector e implementación de acciones y recursos experimentales por parte de los orientadores.

Esta transferencia y aplicación del modelo suponía su necesaria adaptación e integración a una realidad organizacional concreta, para constituir un marco de referencia para diferentes servicios de orientación a nivel regional. Se pretendía favorecer el desarrollo de la calidad, permitiendo una mejor utilización de los servicios por parte de sus beneficiarios, gracias a la inversión en la formación de los profesionales y garantizando una conexión entre las estructuras que proporcionan orientación a los ciudadanos y los centros de investigación que trabajan en la educación y mercado laboral. En concreto, desde el Proyecto se han tenido en cuenta las siguientes finalidades:

- Fortalecer la integración de los sistemas de orientación.

- Mejorar la calidad de los métodos de intervención desde los servicios.

- Intercambiar instrumentos y recursos relacionados con el ámbito.

- Fortalecer la evaluación y los resultados obtenidos de la aplicación del modelo.

- Realizar pruebas experimentales en el contexto italiano para su posterior transferencia a Rumania y España.

- Difundir y explotar la experiencia del Proyecto.

Desde los planteamientos anteriores, ambos proyectos se han integrado dentro de las perspectivas estratégicas europeas que han tenido como objeto lograr la estrecha interrelación y complementariedad de los sistemas regionales de orientación a partir de la creación de un entorno institucional sostenible y favorable para promover la convergencia de acciones para la construcción de sistemas conforme a criterios de igualdad, eficiencia y calidad (CEDEFOP, 2008).

Destinatarios, contexto y ámbitos de orientación

Los destinatarios de las actividades del Proyecto fueron jóvenes menores de veinticinco años en situación de inserción socio-laboral, de habitual referencia en las acciones de orientación profesional, por identificarse este colectivo como uno de los sectores de la población con más necesidades en la materia, y sobre el que más incide el paro en el contexto europeo actual. No obstante, desde el Proyecto también se hace hincapié en considerar que los cambios progresivos sociales y económicos requieren repensar las prácticas tradicionales en orientación: los itinerarios de la carrera individual, cada vez más fragmentados y articulados, requieren que las personas desarrollen habilidades para pensar en su proyecto de vida, no tanto ya como un camino lineal y ascendente, sino como un conjunto de micro-elecciones que requieren habilidades especiales de adaptación a un contexto específico. Como consecuencia, las acciones de orientación para la carrera deben apoyar a las personas para desarrollar sus capacidades y su independencia en la gestión de su proceso permanente de auto-orientación. Esta función se extiende a todos los sistemas en los que los jóvenes menores de veinticinco años puedan transitar, como son la educación, la formación profesional y el empleo.

Como se ha indicado anteriormente, el contexto en el que se realizaron las actividades del Proyecto fue el italiano, implementándose, concretamente a nivel regional en Friuli-Venezia Giulia y Marche y, a nivel provincial en Bolonia y Milán.

Los ámbitos de actuación fueron el educativo, la formación profesional y el laboral. De forma específica y de acuerdo con las necesidades orientadoras identificadas previamente en cada zona, los objetivos generales de orientación trabajados fueron los siguientes:

- Elaboración de una propuesta de formación/empleo en la región de Friuli-Venezia Giulia y en la provincia de Milán.

- Apoyo a la transición entre ciclos educativos en la provincia de Bolonia.

- Apoyo a la transición de la formación al trabajo en la región de Marche.

En la región de Friuli-Venezia Giulia, la finalidad de la propuesta fue la mejora de la orientación educativa en la formación básica y en la formación profesional, tratando de lograr una mayor integración de los itinerarios de orientación a partir de la comunicación entre los diferentes sistemas de formación y el ámbito profesional. Las actividades del Proyecto se dirigieron a más de cincuenta instituciones, entre las que se encontraban centros de educación secundaria y de formación profesional.

En la región de Marche, las actividades se centraron en las asistencia técnica y la promoción de la calidad de la orientación profesional a partir de la creación de un consejo coordinador de la orientación a nivel regional, y la mejora de los métodos de orientación mediante técnicas de búsqueda de empleo en desempleados y menores de veinticinco años.

En la provincia de Bolonia, las acciones realizadas reforzaron los procesos orientadores en los momentos de cambio entre ciclos educativos. Para ello, se diseñó e implementó un modelo/itinerario metodológico centrado en la formación y el empleo en la provincia, y las actividades de orientación para la transición entre etapas educativas, entre otros aspectos. Los beneficiarios de dichas medidas fueron principalmente estudiantes de últimos cursos de educación básica y secundaria.

En la provincia de Milán, las actividades se dirigieron al diseño de apoyos a las acciones de orientación, el fomento de la comunicación y coordinación institucional, así como la supervisión de la efectividad y la eficiencia de los servicios de orientación. Los resultados se plasmaron en un plan para la implementación de un servicio de preparación para la elección de la carrera destinado a jóvenes menores de veinticinco años.

Estas experiencias han constituido un marco de referencia y un buen punto de partida para poder realizar el proceso de transferencia del modelo propuesto desde el Proyecto al contexto europeo, teniendo siempre en cuenta las necesidades y particularidades territoriales (sociales, culturales y económicas).

Metodología

La convergencia de estrategias destinadas a la construcción de sistemas de orientación nacionales o regionales de carácter intersectorial que atiendan a los criterios de igualdad, eficiencia y calidad (Consejo de Europa, 2004) supone la base principal del desarrollo del Proyecto GIANT.

Las políticas públicas europeas en materia de orientación han considerado en los últimos años, como un objetivo importante "incrementar la cooperación entre las estructuras orientadoras de educación y empleo" (Manzanares, 2013: 66).

El Proyecto GIANT presenta un modelo para la promoción de la calidad y la integración entre tres sistemas de orientación (educación, formación profesional y empleo) existentes en las regiones y provincias italianas participantes en el mismo.

La identificación de buenas prácticas y el intercambio de metodologías y herramientas entre los orientadores, a partir de la información recogida con la realización de entrevistas y la aplicación de cuestionarios, conformaron la primera etapa en la construcción de los itinerarios metodológicos y de un sistema de evaluación de la orientación.

El desarrollo de los itinerarios metodológicos se centró en cuatro áreas de intervención (comunicación relacional, formación metodológica, orientación metodológica y gestión-organización) y siguió un proceso de *bottom-up* (de abajo a arriba) vinculado con los siguientes aspectos (Chiesa, 2010):

- Definición de las necesidades locales de orientación en jóvenes menores de veinticinco años.

- Elaboración de una aproximación teórica y metodológica común de las necesidades detectadas.

- Identificación de herramientas y patrones de intervención orientadora de éxito.

- Integración de los instrumentos en los itinerarios de orientación.

- Puesta en marcha de los itinerarios para activar y mejorar los recursos personales que faciliten un proceso autónomo de orientación y desarrollo profesional.

La metodología propuesta para la implementación de los itinerarios contempla cuatro fases:

1. *Reconstrucción*: valoración del punto de vista del sujeto (actitudes, información, valores, opiniones, etc.) y contextualización de su reflexión sobre un tema propuesto.

2. *Reelaboración*: clarificación del punto de vista del sujeto a través de la confrontación con un pequeño grupo de trabajo (3-5 personas).

3. *Ampliación*: confrontación de varios puntos de vista y desarrollo de nuevas experiencias, como el aprendizaje en prácticas y visitas guiadas.

4. *Síntesis*: revisión de la experiencia previa con ayuda del orientador.

En la *evaluación,* el sujeto confronta los datos recogidos durante el proceso y los compara con su punto de vista inicial con el fin de establecer posibles ajustes para crear un mapa reelaborado y reorganizado como sistema de referencia para actuar en nuevas opciones del proceso de orientación escolar y profesional.

Resultados

La aplicación del Proyecto en diferentes zonas del contexto italiano lleva consigo la evaluación en cada una de ellas, y las consiguientes consideraciones finales que pueden extrapolarse e interpretarse haciendo referencia a la totalidad del Proyecto como resultado del mismo.

Al hacer un balance de los resultados que se han logrado al término de la experiencia, se afirma que los talleres técnicos organizados, destinados a permitir a los profesionales el intercambio de opiniones y experiencias de aprendizaje, han permitido elaborar un itinerario educativo, ampliamente compartido, en términos de objetivos, actividades y herramientas. Por

otra parte, éste ha dado lugar a grandes expectativas entre profesionales y usuarios, plenamente cumplidas en las áreas implicadas por la acción.

No hay evidencias para argumentar de forma estructurada, la futura eficiencia de la sostenibilidad de los procesos considerados mediante los indicadores propuestos por los miembros del Proyecto; aunque las perspectivas parecen ser positivas y favorables. La sostenibilidad en el futuro es analizada en referencia a los siguientes niveles de análisis:

- Institucional, donde la actividad está plenamente probada en los servicios de orientación educativa, gestionados, normalmente, por la administración.

- Organización, se puede incluir el duplicado y la difusión progresiva del itinerario y actividades fuera del marco del Proyecto.

- Técnico, los contenidos y herramientas están bien establecidos y en uso.

- Económico, desde este punto de vista, la sostenibilidad está en dar a los profesores responsables de los proyectos algunas horas de servicio o servicio adicional útil para la preparación y gestión de los itinerarios.

Haciendo referencia a la totalidad del Proyecto, las expectativas de participación al inicio del itinerario y su cumplimiento al final, dejan importantes indicadores que emergen a la vista de la mejora futura de las prácticas de orientación. No se han cumplido expectativas en relación a aclarar las ideas sobre el nuevo itinerario educativo, entender cómo mejorar la tendencia educativa y recibir asesoramiento de expertos, que no son realmente objetivos del itinerario profesional. Otra reflexión importante en el análisis concierne a los resultados obtenidos acerca de las expectativas de los padres y profesores, siendo superiores las de los primeros. Esta lectura aporta información importante sobre la necesidad de apoyar intervenciones en los niños con las actuaciones dirigidas a los padres. Además, los profesionales destacan que la vía ha sido útil tanto para que los estudiantes se preparen para la elección de la carrera como para ellos mismos. Creen que el itinerario de orientación ha facilitado su tarea orientadora y ha mejorado la ofrecida para su propia organización.

Los usuarios están satisfechos con los resultados, afirmando el haber pensado en ellos, tener información sobre el mercado de trabajo y haber pensado en el futuro para implementar lo que han aprendido.

En resumen, los principales resultados obtenidos con el Proyecto GIANT han sido:

- Confección de itinerarios metodológicos y herramientas orientadoras.

- Incorporación de las actividades evaluadoras en las acciones de orientación de un modo continuo para valorar la calidad de los servicios orientadores.

- Elaboración de un plan y un modelo de evaluación global y procesual de las funciones orientadoras.

- Aplicación del dispositivo orientador en el contexto regional y provincial italiano.

- Integración de los servicios y la investigación de las instituciones orientadoras para desarrollar la calidad de actuaciones profesionales y su continuidad.

Evaluación del proceso de transferencia

Se consideró establecer los criterios de evaluación utilizados en el proceso de orientación del programa educativo de transición al trabajo en los cuatro contextos italianos (input, output, proceso y seguimiento). Podría incluirse un quinto referido al contexto, criterio pertinente utilizado en diferentes modelos de evaluación de los proyectos e instituciones educativas. Asimismo, se consideró atender a los participantes en la evaluación del programa anterior, algunos directamente como receptores (estudiantes), y otros indirectos (consejeros y padres de alumnos). También podría contenerse un cuarto, profesores participantes en el programa de orientación en cuestión.

En este sentido, tal y como se recoge en los cuadros 1 y 2, existen cuatro criterios de evaluación establecidos en el marco italiano de los diferentes sitios del Proyecto (input, proceso, output y seguimiento) relativos a la participación en la experiencia (usuarios-estudiantes, orientadores y padres). A esto, se añadirían otros criterios de evaluación, el contexto y el participante en el programa de formación (profesorado). Los indicadores de evaluación utilizados con los participantes en la experiencia son transferibles a la realidad de otros servicios de orientación de diferentes países europeos, en especial España y Rumanía, considerando sus características socio-geográficas, culturales y educativas.

Cuadro 1
Evaluación del proceso de transferencia (usuarios)

Destinatarios	Criterios de evaluación	Características	Instrumentos, herramientas y recursos
Usuarios (estudiantes)	**Input** (todas las zonas) Todos los indicadores pueden transferirse a la realidad de la orientación de otros países europeos	**Parte A:** activación para la auto-orientación, interés en la toma de decisiones y percepción de las necesidades de orientación **Parte B:** proceso de orientación **Parte C:** actitud hacia la participación **Parte D:** eficacia percibida sobre el papel del orientador	**Parte A:** elección del proceso de formación (comportamiento seguido, motivación, aspiraciones) **Parte B:** proceso de orientación (expectativas) **Parte C:** disponibilidad **Parte D:** proactividad
	Proceso (región Friuli-Venezia Giulia)	**Parte A:** mejoran los aspectos de las emociones encontradas durante las tareas realizadas **Parte B:** entendimiento **Parte C:** interés	**Parte A:** emociones **Parte B:** comprensión e intereses
	Output	**Parte A:** implementación de la expectativa **Parte B:** satisfacción y percepción de utilidad **Parte C:** valor de la oferta de orientación de la institución	**Parte A:** participación **Parte B:** satisfacción **Parte C:** servicios públicos **Parte D:** elección de la formación, aprendizaje adquirido y proactividad
	Seguimiento (región Friuli-Venezia Giulia) Criterios transferibles y viables	**Parte A:** deseo en la toma de decisiones **Parte B:** percepción sobre el papel de la orientación **Parte C:** satisfacción recibida en relación con el proceso	**Parte A:** elección del itinerario, participación en actividades del servicio, tipo de servicio utilizado, motivación **Parte B:** proactividad **Parte C:** utilidad y satisfacción

Cuadro 2
Evaluación del proceso de transferencia (orientadores, padres, grupo control)

Destinatarios	Criterios de evaluación	Características e instrumentos de la evaluación
Orientadores	**Input**	**Parte A:** instrumento para evaluar la organización del proceso de orientación **Parte B:** adecuación del proceso (estructuración) y evaluación mediante un cuestionario con las partidas respectivas **Parte C:** puntos del itinerario de orientación con diversas cuestiones de valoración relacionadas con ésta
	Proceso	**Parte A:** adecuación de la actividad, de los instrumentos y la metodología a través de diferentes cuestiones **Parte B:** presenta la utilidad, interés y participación de los estudiantes clasificados por un conjunto de elementos
	Output (valoración de diferentes ítems)	**Parte A:** elaboración del proceso **Parte B:** satisfacción con los aspectos del proceso de orientación **Parte C:** utilidad, interés y participación de los estudiantes **Parte D:** aprendizaje de los alumnos **Parte E:** evaluación de cuestiones relativas a la utilidad para los profesores y la escuela
Padres	**Output**	**Parte A:** elección de los jóvenes al final del proceso de orientación **Parte B:** modalidad de evaluación a través de las actividades propuestas en la escuela **Parte C:** evaluación de su participación en el Proyecto GIANT
Grupo control	**Input**	**Parte A:** elección de los estudiantes a través de instrumentos y elementos (ítems de evaluación) **Parte B:** proactividad
	Output	**Parte A:** elección de los estudiantes **Parte B:** proactividad a través de diversas cuestiones
	Seguimiento	**Parte A:** opción elegida por la escuela a través de diversas herramientas e ítems **Parte B:**proactividad evaluada a través de diversas cuestiones

Conclusiones

Las posiciones más actualizadas en el contexto europeo en lo que a orientación se refiere, hacen especial hincapié en la necesidad de priorizar acciones basadas en la identificación de principios y objetivos de los servicios de orientación existentes.

En esta línea, el desarrollo del Proyecto GIANT hizo posible un esbozo de las implicaciones para la orientación profesional en el sistema de servicios a nivel europeo; ha sido una verdadera oportunidad para promover la buena coordinación entre los diferentes sectores (escuela, formación profesional y trabajo), y la coherencia entre los servicios regionales y locales, mejorando así la calidad en la orientación para la carrera y diseñando herramientas de apoyo para facilitar la transferencia del modelo.

Referencias

AA. VV. (2007). *Manual GIRC. Procesos para una Orientación de Calidad*. Bucarest: AFIR.

AA. VV. (2010). *GIANT Project Partnership. Orientación: acciones e instrumentos para la integración de sistemas*. Roma: Carocci.

CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CEDEFOP (2008). Establishing and Developing National Lifelong Guidance Policy Forum. A Manual for Policy-makers and Stakeholders. *CEDEFOP Panorama Series*, *153*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Chiesa, R. (2010). Acciones de apoyo a la implementación del instrumento. En AA.VV, *GIANT Project Partnership. Orientación: acciones e instrumentos para la integración de sistemas* (pp. 114-117). Roma: Carocci,

Consejo de Europa (2004*). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. 9286/04 EDUC 109 SOC 234. Bruselas, 18 de mayo de 2004. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Manzanares, A. (2013). Sistemas integrados de Orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *REOP*, *24*(1), 62-77.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA

María Paz López Alacid, Universidad de Alicante
Email contacto: maria.paz.lopez@ua.es

Resumen

El trabajo que presento consiste en una experiencia práctica llevada a cabo en el primer nivel del primer ciclo de secundaria de un IES. La he realizado durante la segunda evaluación después de observar en el aula de apoyo la presencia de ciertos niveles de violencia y de conductas inadaptadas en el período comprendido entre septiembre y diciembre (1ª evaluación). Quiero destacar en mi trabajo la importancia de la identificación por parte del profesor y del grupo de alumnos que forman parte de la muestra del presente estudio, de las conductas percibidas como inadaptadas en el aula como parte fundamental de la metodología de esta investigación. Esta experiencia se ha llevado a cabo con un total de 12 alumnos de 1º de ESO, 6 de los cuales mostraban conductas violentas e inadecuadas en el aula de apoyo. Tras el compromiso de padres, profesor y alumnos se decidió aplicar una técnica de modificación de conducta que consistió en la realización conjunta y cooperativa de la valoración e identificación de las conductas que considerábamos que eran más frecuentes y perjudiciales para el buen funcionamiento del aula. A partir de este momento los alumnos redactaron guiones escritos con los diálogos que solían acompañar dichas conductas, posteriormente los escenificaron y los comentamos en clase. El resultado de esta investigación ha sido muy satisfactorio pues los alumnos se implicaron desde el primer momento en la experiencia, obtuvieron mayores niveles de compromiso en su cambio de conducta y las conductas disminuyeron en un período breve de tiempo, mejorando así los resultados académicos de todos los alumnos en la 2ª evaluación.

Descriptores: *Metodología; Modificación de conducta; Actitudes inadecuadas; Cooperación; Atención a la diversidad.*

Abstract

The present work is a practical experience carried out in the first level of the first cycle of secondary education institutions. I've done it during the second assessment period, alter, having observed observing in the support classroom the presence of certain levels of violence and inappropriate behaviour in the period between September and December (1st term). I want to emphasize in my work the importance of the identification by the teacher and the group of students who are part of the sample of this study of perceived as maladaptive behaviour in the classroom as an essential part of the methodology of this research. This experiment was carried out with a total of 12 students of 1st ESO, 6 of whom showed violent and inappropriate behaviour in the support classroom. Following the commitment of parents, teacher and students, it was decided to implement a behaviour modification technique which consisted of conducting cooperatively and jointly and the assessment and identification of the behaviour we thought were more frequent and harmful to the proper functioning of the classroom. From that moment, the students wrote griten scripts with the dialogues that usually accompany these behaviours, alter that, they performed and discussed them in class. The result of this research has been very

successful because the students were involved from the outset in the experience, they had higher levels of engagement in behavioural change and the behaviors dropped within a short period of time thereby improving the academic performance of all students in the 2nd term (assessment period).

Keywords: *Methodology; Behaviuor modification; Inappropiate attitudes; Cooperation; Special education.*

Introducción

En el presente estudio una de las principales preocupaciones a la que nos hemos enfrentado ha sido la de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿El sistema educativo da respuesta a todos los alumnos en igualdad de condiciones? ¿Impartimos una docencia preparatoria de futuros profesionales y ciudadanos en igualdad de oportunidades para todos los alumnos?

Preparar a los futuros ciudadanos es uno de los fines del sistema educativo, a su vez, la sociedad demanda cada vez más ciudadanos que dominen diferentes habilidades o destrezas: sociales, capacidad de tomar iniciativa, ser flexibles, ofrecer nuevas ideas y trabajar en equipo.

En definitiva, desde nuestro punto de vista, desde los centros escolares deberemos ofrecer a los estudiantes una enseñanza de calidad para todos y cada uno de ellos.

Por otra parte, en los últimos tiempos el profesorado está siendo testigo directo de unas tasas elevadas de fracaso escolar, en España ronda el 30%. Estos datos son alarmantes pues ponen de manifiesto que 3 de cada 10 alumnos no consiguen obtener el título de graduado en ESO o que, además, abandonan el centro educativo antes de conseguirlo.

Estos datos son similares a períodos anteriores a la implantación de la LOGSE, en los cuales: existía gran fracaso escolar en 1º y 2º de BUP y un fracaso y abandono, también en el 1º Ciclo de FP. ¿Pero, entonces cuál es el problema?

Nos encontramos ante una situación compleja, puesto que se ve influenciada y determinada por un gran número de variables que intervienen en el sistema educativo como podrían ser: aspectos metodológicos, motivacionales del alumno, curriculares, socio-familiares… Que causan conductas conflictivas hacia el profesor y hacia su propio fracaso escolar.

Método

La metodología que hemos desarrollado en el presente estudio y que hemos llevado a la práctica en el aula de apoyo de un IES ha seguido las directrices de las técnicas conductistas que están basadas en la modificación de conducta. Según dichas técnicas hemos llevado a cabo un programa de prevención, intervención y tratamiento de los problemas del desarrollo de la personalidad adolescente referidos a los comportamientos que hemos considerado más frecuentes e inadecuadas en el aula.

La muestra objeto de estudio cuenta con un total de 12 alumnos de 1º de ESO, estos alumnos están distribuidos en cuatro niveles, de esta forma tres alumnos están escolarizados en 1º A, dos alumnos en 1º B, tres en 1º C y cuatro en 1º D, respectivamente.

El período que hemos seleccionado para llevar a cabo el programa de modificación de conducta ha sido el segundo trimestre tras observar en la clase una serie de comportamientos considerados inadecuados para el buen funcionamiento del aula en algunos alumnos (seis) y, también, tras comprobar que los resultados académicos de dichos alumnos en la primera evaluación habían sido muy insatisfactorios.

En primer lugar, definimos entre los sujetos de la muestra y la profesora de apoyo las conductas inadecuadas más frecuentes e hicimos un listado con todas ellas utilizando la técnica de "brainstorming".

Así, las conductas que los alumnos obtuvieron fueron las siguientes:

- Comer en clase
- Sacar el móvil (y chatear)
- Llegar tarde al aula (incluso más de quince minutos)
- Insultar a los compañeros y al profesor
- Decir palabrotas
- Levantarse de la mesa sin permiso cuando el profesor está explicando (para cambiar de sitio, pasear o tirar papeles)
- Hablar en clase durante largos períodos de tiempo

En segundo lugar, las dividimos en tres grupos: a) conductas leves, b) conductas contrarias a las normas de convivencia del centro y c) conductas graves para la convivencia. En tercer lugar, los alumnos hicieron unos guiones en los cuales aparecían los diálogos de las escenas que iban a representar en el aula y a ser grabadas en vídeo sobre las situaciones más frecuentes y usuales en las aulas en las que se producían dichas conductas (pues las conductas disruptivas no aparecían sólo en el aula de apoyo sino en el resto de asignaturas y profesores). En cuarto lugar, realizamos las filmaciones y en quinto lugar, tras el visionado de los cortos debatimos en clase las conductas inadecuadas de cada uno de ellos y las conductas asertivas que realmente se debían haber producido en su lugar.

Resultados

En la Tabla 1 del presente estudio aparecen registradas la cantidad de conductas que hemos seleccionado para nuestra investigación, distribuidas entre los tres tipos de conductas inapropiadas descritas en el apartado anterior.

Tabla1

Conductas leves	2
Conductas contrarias a las normas de convivencia	3
Conductas graves	2

En relación a las conductas leves hemos considerado que podrían ser las siguientes: sacar el móvil y decir palabrotas. En cuanto a las conductas contrarias a las normas de convivencia que aparecen en la tabla 1 serían las de comer en clase, llegar tarde al aula y hablar durante largos períodos de tiempo. Por último, insultar a los compañeros y al profesor y levantarse de la mesa cuando el profesor está explicando las hemos considerado conductas graves.

En la Figura 1 se muestran los resultados académicos de los alumnos seleccionados en nuestro trabajo durante la primera evaluación en las diferentes asignaturas de 1º ESO (sin tener en cuenta optativas). Serían un total de ocho asignaturas: naturales, sociales, lengua, matemáticas, plástica, tecnología, gimnasia e inglés. Y, también, los resultados obtenidos por nuestros alumnos objeto de estudio durante la segunda evaluación. Por otra parte, hemos de recordar que los alumnos son de diferentes primeros de ESO, de esta forma habría tres alumnos en 1º A, dos alumnos en 1º B, tres en 1º C y cuatro en 1º D, respectivamente.

Los alumnos que aparecen en la figura 1 están ordenados de acuerdo al curso al que pertenecen del 1 al 12, o lo que es lo mismo, de 1º A a 1º D.

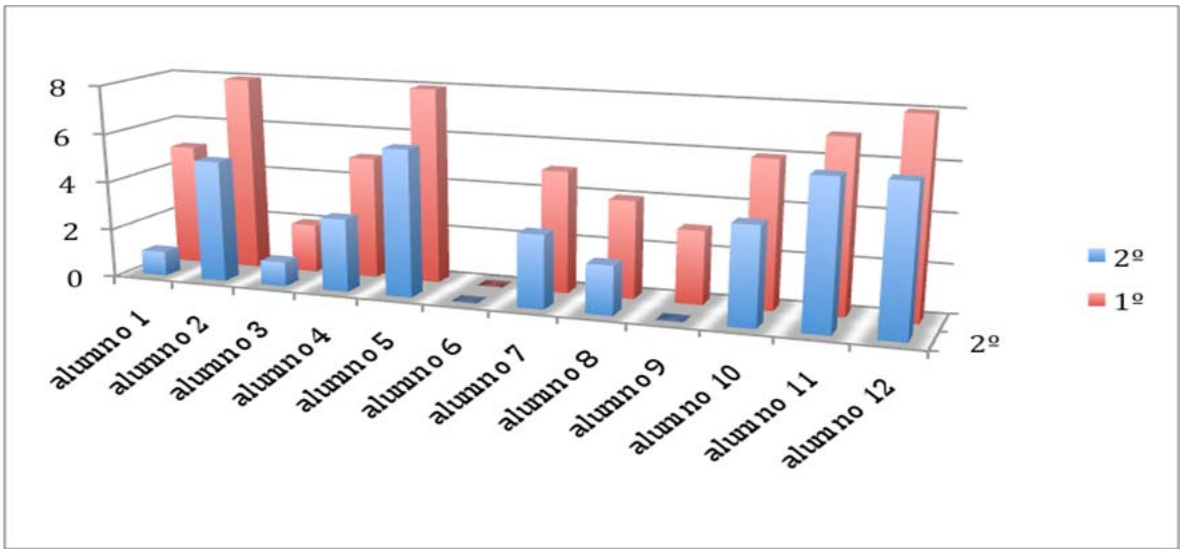


Figura 1

Discusión

Las características principales de un programa de modificación de conducta son las siguientes: que está centrado en lo observable, que evalúa la conducta a modificar, que controla y evalúa los efectos del programa y, que sólo le interesan los cambios conductuales socialmente significativos.

Por otra parte, las fases de un Programa de Modificación de Conducta serían las siguientes:

1. Definición de la conducta: que consiste en una descripción clara y objetiva de la conducta objeto de estudio, por tanto habría que huir de las etiquetas. En nuestro caso las conductas a modificar han sido las de: comer en clase, sacar el móvil (y chatear), llegar tarde al aula (incluso más de quince minutos), insultar a los compañeros y al profesor, decir palabrotas, levantarse de la mesa sin permiso cuando el profesor está explicando (para cambiar de sitio, pasear o tirar papeles) hablar en clase durante largos períodos de tiempo.

2. Especificación de objetivos: esto es, lo que el sujeto es capaz de hacer, éstos deben ser adecuados a las posibilidades reales de los sujetos. Nuestro principal objetivo era la disminución de algunas de estas conductas, en el peor de los casos, y la extinción de tales conductas como objetivo a largo plazo.

3. Valoración del sujeto: debemos cuantificar la conducta (a través de la observación) y del ambiente que rodea la conducta (familia, centro, alumno) de todos los sujetos de la muestra.

4. Intervención: en esta fase: podemos predecir el cambio en la conducta (modificando causas/consecuencias), usando reforzadores sociales, gustos, intereses..., y también podemos determinar el lugar/las condiciones de intervención. En esta fase hemos elegido como lugar de intervención el aula de apoyo.

5. Procedimientos de intervención: El procedimiento que hemos llevado a cabo en nuestra investigación es la elaboración de vídeos y su posterior comentario que ha servido de reforzador positivo pues los sujetos se han sentido protagonistas del cambio en su conducta haciendo que éstas disminuyan y, además mejorando su rendimiento académico, también se ha utilizado reforzadores sociales por parte de los compañeros y los profesores que hemos participado en la investigación.

6. Seguimiento: en esta última fase hemos comprobado que el programa funciona pues las conductas inadecuadas han disminuido en el aula de apoyo, mejorando con ello el clima de trabajo en el aula y las relaciones interpersonales profesor- alumnos, alumno-alumno y mejorando el rendimiento académico de la mayoría de los alumnos. En ningún caso se ha visto disminuido.

Referencias

Aierbe Barandiaran, A. (2005). *Intervención Psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Málaga:Aljibe.

Belloch, A., Sandín, B. Y Ramos, F. (2008). *Manual de psicopatología. Volumen I*. Madrid: Mc Graw Hill.

Belloch, A., Sandín, B. Y Ramos, F. (2008). *Manual de psicopatología. Volumen II*. Madrid: Mc Graw Hill.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Barcelona: Kairós.

Kelly, J.A. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Méndez, F. y Maciá, D. (1990). *Modificación de conducta en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Millán, M. (1996). *Psicología de la familia: Un enfoque evolutivo y sistémico.* Valencia: Promolibro.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Pérez Sánchez, A.M. y Castejón Costa, J.L. (2000). Inadaptación escolar: *Intervención Psicopedagógica primaria*. Alicante: ECU.

ESTUDIANTES DE MÁSTER DEL ÁREA EDUCATIVA: TIPOLOGÍAS Y ESPECIFICIDADES

Juan Llanes Ordóñez, Universidad de Barcelona
Robert-Guerau Valls Figuera, Universidad de Barcelona
Cristina Pol Asmarats, Universidad de Barcelona
Email contacto: juanllanes@ub.edu

Resumen

El póster presenta los resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo profundizar en el proceso de transición a los estudios de máster oficial del área de educación. El estudio se ha desarrollado a través de cuestionario (versión papel y on-line). El instrumento incluye las siguientes dimensiones de análisis: trayectoria académica y laboral previa; motivos y expectativas respecto al máster e integración académica y satisfacción con los estudios. Han participado 146 estudiantes de un total de 12 másteres oficiales del área educativa de la Universitat de Barcelona (UB) y de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Los resultados ponen de manifiesto que la formación de máster se consolida como un espacio de formación y de desarrollo profesional para los graduados universitarios, incrementandose, año tras año, el número de estudiantes matriculados. Este aumento ha propiciado la aparición de tres tipologías de estudiantes con especificidades en cuanto a: (1) la experiencia profesional previa y formación; (2) elección de los estudios y sus objetivos y expectativas a corto y largo plazo; y (3) necesidades de orientación en el proceso de decisión previo al acceso como en su posterior inserción profesional.

Descriptores: *motivaciones y expectativas, máster, trayectorias y universitarios.*

Abstract

This paper presents a research that have a main objective to deepen the process of transition to official master studies in the area of education. The study was done by questionnaire (hard copy and on-line). The instrument includes the following dimensions of analysis: academic and previous work, motives and expectations of the master and academic integration and satisfaction about the studies. Have participated 146 students in a total of 12 official master of the educational area from the Universitat de Barcelona (UB) and the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). The results show that the master training is consolidated as training and professional development for college graduates, increasing year by year, the number of students enrolled. This increase has led to the emergence of three types of students with specific regard to: (1) previous professional experience and training, (2) choice of studies and their objectives and expectations in the short and long term, and (3) in as for your orientation needs in the decision process prior to access and in subsequent employability.

Keywords: *motivations and expectations, master studies, careers and college students.*

Introducción

El debate conceptual y operativo en torno al estudio de las trayectorias universitarias en los últimos años ha llevado a establecer un marco de comparación y análisis de la medición de los conceptos vinculados a la permanencia, la retención y la graduación, indicadores, todos ellos, clave de la eficiencia de los sistemas universitarios (Mortenson, 2013). En el marco internacional contamos con un corpus de conocimiento amplio, desarrollado al amparo del interés de las universidades por optimizar los niveles de excelencia, que ha puesto de manifiesto algunos principios clave. En primer lugar el hecho, confirmado, de la complejidad conceptual y operativa de los procesos de persistencia y graduación. Y, en segundo lugar, la existencia de situaciones o tipologías producto de diferentes realidades. Las trayectorias finales son, como indican las investigaciones, producto de una interacción a lo largo del tiempo de factores institucionales y factores personales (Figuera y Torrado, 2013).

El interés de los investigadores se ha centrado, casi exclusivamente, en los estudios universitarios de grado. Los resultados de las investigaciones confirman que las experiencias iniciales de los estudiantes -incluido el contraste de expectativas y motivaciones con la realidad- contribuyen a explicar la adaptación a la universidad y el logro académico a más largo plazo (Krause y Coates, 2008; Yorke y Longden, 2008). No obstante, se reconoce la necesidad de investigar la relación entre persistencia en el primer año y graduación, así como profundizar en los factores determinantes de la persistencia en años posteriores. El trabajo pionero de Nora y Crips (2012), en EEUU, y la tesis doctoral de Torrado (2012), en España, confirman perfiles diferenciales en las trayectorias de no persistencia cuando se considera el tiempo o año de abandono. Es razonable suponer que la fuerza y la dirección de los factores que influyen en el comportamiento de no persistencia pueden cambiar con el tiempo (Ishitani, 2008).

Sin embargo, el interés por el estudio de la transición en el primer ciclo contrasta con la ausencia de investigaciones en el nivel de máster, a pesar de la importancia cuantitativa y cualitativa que está adquiriendo este nivel educativo. Los datos oficiales de los institutos de estadística en el contexto español muestran el incremento progresivo en el acceso a los másteres desde su implementación el año 2006/07. En el curso 2008/09 había 46.523 alumnos matriculados en másteres oficiales en España, cifra que se incrementa hasta 89.139 en el curso 2010/11. En Cataluña, durante el curso 2006/07, se ofertóaron 191 másteres con 3.566 estudiantes, cifra que aumentó en el curso 2007/08 a 379 másteres con 7.725 estudiantes.

Varios son los motivos que explican el incremento en la oferta y demanda de estos estudios universitarios. El primero es su valor en el mercado de trabajo: los cambios rápidos y la necesidad de innovación obligan a un proceso permanente de formación por parte de los profesionales en activo. El segundo es el cambio en los patrones de desarrollo de la carrera de las personas adultas, en general, y de los graduados universitarios, en particular. Frente a un patrón de carrera profesional-vital estándar -caracterizado por la permanecia en las organizaciones y la ocupación-, los patrones actuales muestran una gran diversidad. Son muchas las personas adultas que, independientemente de la edad o de la situación, buscan un cambio de trabajo e incluso una reorientación profesional (Riverin-Simard, 2000; Goodman, Schlossberg y Anderson, 2006; Rodríguez, Álvarez, Figuera y Rodríguez, 2008; y Savickas, 2009).

Esta época de cambios en la educación superior, y en las carreras profesionales de los universitarios, ha conducido a un incremento cuantitativo del alumnado de máster y a un

aumento de su diversidad: desde aquellos que alargan su formación inicial de grado, en busca de una mayor especialización, hasta profesionales que vuelven a las aulas con objetivos diversos (como reciclarse, mejorar las condiciones laborales y promocionarse o facilitar un cambio profesional).

En este contexto cobra sentido el desarrollo de investigaciones que permitan comprender cómo es el perfil de los estudiantes que acceden, cuáles son sus motivaciones y expectativas y qué variables condicionan la integración en este nivel, con la finalidad última de poner a prueba la aplicabilidad de los enfoques explicativos desarrollados para las transiciones en el grado. En esta línea se integran los trabajos realizados por el equipo de investigación TRALS, de la Universidad de Barcelona. El primer estudio realizado, analizó la influencia del contexto laboral en los procesos de transición y en las expectativas de futuro de los estudiantes de máster de España y Brasil, países con una situación económica diferente (Figuera y otros, 2012). El objetivo de este segundo estudio ha sido profundizar en el proceso de transición a los estudios de máster oficial del área de educación. Dentro de esta investigación, este póster analiza la influencia del perfil de acceso del estudiante de máster en relación a las motivaciones y expectativas respecto a la formación y a sus especificidades.

Método

Se ha realizado un estudio descriptivo, de carácter cuantitativo a través de un cuestionario (versión papel y *on-line*). El instrumento incluyó las siguientes dimensiones de análisis: trayectoria académica y laboral previa; motivos y expectativas respecto al máster e integración académica y satisfacción con los estudios.

El cuestionario se aplicó presencialmente en las aulas y se realizó un segundo pase *on-line* para incrementar la participación de aquellos estudiantes ausentes el día de la pasación. El análisis de los datos se ha ralizado con el programa estadístico SPSS (v. 18).

Han participado 146 estudiantes de 12 másteres oficiales del área educativa de la *Universitat de Barcelona* (UB) y de la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB). El perfil de acceso de los estudiantes que cursan másteres oficiales en el ámbito de la educación de las universidades UB y UAB, que han participado en el estudio, son mayoritariamente mujeres (74,7%), solteras (62,4%) y del Estado Español (86,1%), concretamente de Cataluña (53,7%).

Resultados

El incremento de los estudiantes que acceden a máster en el área de la educación ha propiciado la aparición de tres tipologías de estudiantes con especificidades en cuanto a: (1) la experiencia profesional previa y formación; (2) elección de los estudios y sus objetivos y expectativas a corto y largo plazo; y (3) en cuanto a sus necesidades de orientación en el proceso de decisión previo al acceso como en su posterior inserción profesional (expectativas de futuro y satisfacción académica).

Estas **tres tipologías** se diferencian y se catalogan en base a la experiencia laboral previa: (a) estudiantes recién titulados (diplomatura y/o licenciatura) con o sin experiencia laboral previa (n=63); (b) aquellos con trayectoria laboral previa igual o inferior a 3 años (profesional junior) (n=25) y, (c) aquellos con una trayectoria laboral superior a 5 años (sénior) (n=40).

1.- Formación Previa

Para poder analizar los perfiles de entrada a los másteres que se inscriben dentro del ámbito de la educación se van a observar de qué tipologías de estudios proceden estos estudiantes y si su titulación anterior tiene o no relación con el ámbito de la misma.

En primer lugar, a partir del Gráfico 1 se desprende que la mayoría de los estudiantes proceden de una formación previa relacionada con la educación: 6 de cada 10 estudiantes han cursado Pedagogía o distintos Magisterios. En este punto no hay diferencias en cuanto a las tres tipologías se refiere; así pues la mayoría de los estudiantes si bien no proceden de estudios previos relacionados con la educación, sí que versan sobre materias de ciencias sociales.

En este primer gráfico, también, destaca el 32% de estudiantes con experiencia profesional júnior que proceden de otros ámbitos educativos: en su mayoría proceden de estudios de ciencias y vienen al máster buscando, sobretodo, una redefinición de su proyecto profesional.

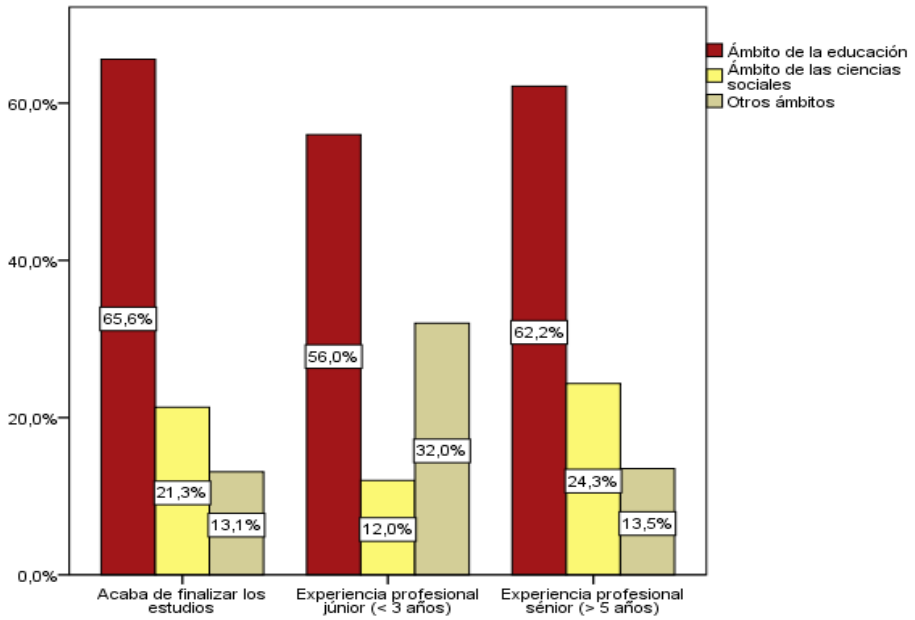


Gráfico 1. Relación de la formación previa con el ámbito de la ocupación según la tipología de estudiantes

Entre las distintas categorías no se observan diferencias significativas en cuanto a la formación previa se refiere, pero sí que se desprende, como es lógico, que los estudiantes sin experiencia laboral previa provienen de licenciatura o diplomatura; entre aquellos alumnos con una experiencia profesional inferior a tres años, los porcentajes de licenciados y diplomados son parejos (45%); mientras que si observamos los alumnos que conforman la última tipología, si bien son mayores los que provienen de licenciatura o diplomatura (37,5%), vemos un incremento en 2 de cada 10 estudiantes que ya han cursado un máster o posgrado antes de su acceso a los estudios.

2.- Situación laboral

Relacionándolo con su trayectoria laboral previa al acceso a los distintos másteres analizados se describe: la situación ocupacional en qué se encuentran cada uno de los estudiantes de las tipologías que en este póster se tienen en cuenta y, si esto tiene relación con la formación recibida.

A grandes rasgos podemos observar como el paro al iniciar el máster, en cada una de las tipologías analizadas, es inferior antes de empezarlo que una vez iniciados los estudios; este aumento del paro al inicio del máster es del doble entre aquellos estudiantes con experiencia profesional júnior y sénior. Pasamos en el primer caso del 28% al 65% y, en el segundo caso del 20% al 40%.

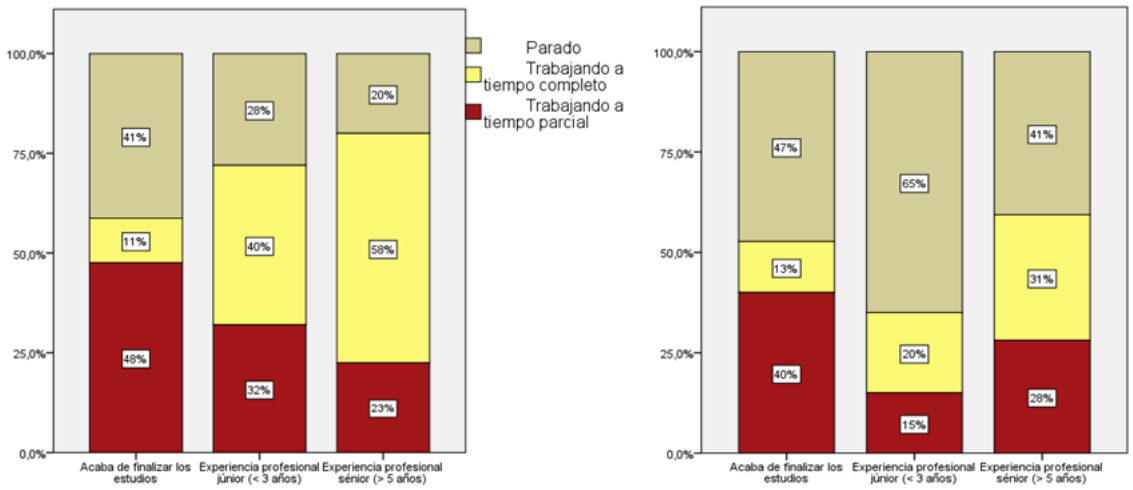


Gráfico 2. Situación laboral, antes de iniciar la formación y durante el máster

Entre los estudiantes que acaban de finalizar sus estudios (diplomatura o licenciatura) antes de acceder al máster, se encontraban mayoritariamente con un contrato laboral a tiempo parcial (48%) y/o en paro (41%). De los que se encontraban en una situación laboral activa, tanto con contratos a tiempo parcial como a tiempo completo, en un 60% de los casos su trabajo no tenía relación con los estudios realizados hasta el momento. En un 70% de los casos su situación laboral al iniciar el máster no varía pero para el otro 30% su situación laboral cambia, sobre todo aquellos con contratos temporales que pasan a estar en una situación de desocupación a expensas de que un máster les de mayores oportunidades laborales.

En cuanto a la segunda tipología se refiere, la mayoría se encontraba en una situación laboral activa antes del inicio del máster (Tiempo parcial = 32%; Tiempo completo = 40%); 7 de cada 10 estudiantes desarrollaban tareas relacionadas con su formación en sus respectivos puestos de trabajo. Un 46% de esta segunda tipología vio modificada su situación laboral en el momento de responder al cuestionario (mes de mayo); un 65% pasó de activo a parado.

Finalmente, para la última tipología de estudiantes vemos como la ocupación, sobretodo a tiempo completo es mayor que en el resto (58%), los que trabajan a tiempo parcial representan el 22% y los que están en paro el 20% (son el grupo con menor situación de desocupación de los tres que analizamos). En más de un 80% de los casos la ocupación de estos estudiantes tiene o tenía que ver con la formación recibida; si bien su situación, en 7 de

cada 10 casos no se ha visto modificada. Han aumentado aquellos trabajadores séniors –en el momento de pasar el cuestionario- en la categoría de desempleado.

El cambio ocupacional a lo largo de los estudios del máster, independientemente de su tipología, se ve reducido en cuanto a su jornada laboral se refiere. Los contextos económico y de mercado de trabajo actuales propician este tipo de situaciones. Esto condiciona, en algunos casos, la continuidad de la formación y en especial, en aquellos estudiantes sin experiencia profesional previa.

3.- Motivos de elección y satisfacción académica

Los estudiantes recién licenciados buscan mejorar su situación profesional a través del máster en mayor medida que aquellos que ya tienen una experiencia profesional previa. Es en este ítem en el que encontramos una diferencia significativa entre las tipologías que aquí se analizan. Para el resto de ítems los resultados que se obtienen son muy parecidos entre los grupos de análisis; cabe comentar que, estos presentan unos puntajes elevados que demuestran que el acceso a los másteres es, para los estudiantes, una forma de ampliar sus conocimientos. Es decir, tienen mayor importancia para los estudiantes aquellos factores relacionados con una mejora educativa que aquellos referentes a una mejora económica, social y/o laboral en cada una de las tipologías que hemos analizado en este póster.

A largo plazo, lo que buscan con el máster, y esto se repite en los tres grupos de estudiantes, es una especialización profesional. Este porcentaje es mayor entre los estudiantes que acaban de terminar la carrera y están empezando un máster; mientras que aquellos con alguna trayectoria laboral previa, destacan el hecho de buscar una redefinición de su proyecto o un cambio de su área laboral.

En referencia a la satisfacción académica, las tres tipologías de estudiantes se mueven en valores muy similares y no se observan diferencias significativas entre la satisfacción de unos y otros. Así mismo, destaca que todos los estudiantes presentan una satisfacción hacia sus estudios de máster bastante elevada (alrededor de 30/40). Aún observando que un 70% está bastante o muy de acuerdo con la afirmación “Me siento motivado/a por la carrera escogida, porque creo que es la adecuada con mis intereses y preferencias”, al analizar los datos con detenimiento, podemos ver por ejemplo que: entre los estudiantes que acaban de finalizar su licenciatura o diplomatura, el 35% cree que la formación recibida no le facilitará oportunidades laborales para su inserción, aunque es el grupo, en media de edad más joven, también es el que mayor satisfacción global presenta hacia los estudios escogidos. Por otro lado, y a nivel general, encontramos que un 14% en algún momento, sobre todo al inicio del máster, ha pensado en dejarlo alegando motivos como que el nivel no es el que esperaban (ya sea porqué fuera muy intenso, ya sea por qué lo encontraban muy fácil y no creían que les aportara nuevas competencias) o bien por motivos de incompatibilidad laboral y/o horaria. La situación de crisis económica actual también aparece como un factor que disminuye la motivación de los estudiantes hacia los estudios y la perspectiva de mejora o no, que les puede suponer un título más a la hora de buscar o continuar con sus trabajos.

Discusión

A la luz de los resultados podemos concluir que la formación de máster se consolida como un espacio de formación y de desarrollo profesional para los graduados universitarios, incrementandose, año a año, el número de estudiantes matriculados. Impulsado por el valor de

cambio de la formación, o por la situación de paro en el ámbito de la educación, entre otros motivos, la realidad confirma que estos estudios acogen a un conjunto de estudiantes muy distintos en cuanto a su formación previa y en cuanto a sus objetivos y expectativas a corto y largo plazo. Es significativo el porcentaje de estudiantes, sobre todo profesionales juniors y séniors, que valoran la importante contribución de los estudios de segundo ciclo para redefinir o reconducir su proyecto profesional.

No obstante, los datos confirman que muchos de los estudiantes que acceden a máster lo hacen sin tener una información suficiente. Es, por tanto, importante introducir acciones de orientación y tutoría que les ayuden en el proceso de decisión previo al acceso, a través de un balance adecuado de su bagaje formativo, las motivaciones y expectativas y la realidad del propio máster. Pero también un acompañamiento, a posteriori, que les facilite el integrar las competencias adquiridas en sus currículums y en su proyecto profesional.

Por último, esperamos que los resultados contribuyan a potenciar espacios de análisis y debate sobre la situación de la formación universitaria y, en concreto, sobre las transiciones de los estudiantes durante su formación y la toma de decisiones a la que se tienen que enfrentar, desde el acceso a la universidad hasta su posterior inserción laboral.

Referencias

Figuera, P., Nasgueweitz, J.C., Llanes, J. y Raitz, T., Andreade, C. (2012). The influence of work context on demand for master's studies: a comparative analysis between Brasil and Spain. Ponencia presentada en la 6ª Conferencia Jóvenes y Sociedades en Europa y en el Mediterráneo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, junio.

Figuera, P. y Torrado, M. (en prensa). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*.

Goodman, J., Schlossberg, N. K. y Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: linking practice with theory*. New York: Springer Publishing Company.

Ishitani, T.T. (2008). How to explore timing of intervention for student at risk of departure. En T.T. Ishitani (Ed.), *Alternative perspectives in institutional planning: New directions for institutional research* (pp. 105-122). Memphis: Jossey-Bass.

Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context in the second part of working life. En A. Collin y R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-130). Cambrigde, UK: Cambrig de University Press.

Krause, K. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33* (5), 493-505.

Ministerio de Educación de España, (2011). *La Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español* [recurso electrónico]. Madrid: Ministerio de Educación - Secretaria General de Universidades, octubre 2010. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099 (30 de marzo de 2012).

Ministerio de Educación de España. Avance de la estadística de estudiantes universitario [recurso electrónico]. Madrid: Ministerio de Educación de España, 2008-2011. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/universitaria/alumnado.html (30 de marzo de 2012).

Mortenson, T. G. (2013). Measurements of persistence. En A. Seidman (Ed.), *College student retention*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Nora, A. y Crips, G. (2013). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: Exixting knowledge and directions for future research. En A. Seidman (Ed.), *College student retention*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Rodríguez-Moreno, M. L. (Coord.), Álvarez, M., Figuera, M. P. y Rodríguez, S. (2008). *De los Estudios Universitarios al Mundo del Trabajo. La construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Savickas, M. y otros. (2009). Life-designing. A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 339-250.

Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la UB: el caso de ciencias experimentales*. Universidad de Barcelona: tesis doctoral inédita.

Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

LA TRANSICIÓN DEL PEDAGOGO/A DE LA UNIVERSIDAD AL MUNDO SOCIO-PROFESIONAL

Juan Llanes Ordóñez, Universidad de Barcelona
Email contacto: juanllanes@ub.edu

Resumen

Este póster presenta la estructura de la tesis La transición del pedagogo/a de la universidad al mundo socio-profesional contextualizada en el marco de una ayuda del Programa de Rercerca en Docència Universitaria (REDICE12-2080-01) titulado Análisis de las salidas profesionales del pedagogo, desde la perspectiva de la inserción profesional y la empleabilidad de la Universitat de Barcelona. Esta tesis tiene como finalidad proponer programas de gestión personal de la carrera para el adulto emergente, partiendo de la experiencia de profesionales, en este caso de la pedagogía, conociendo cómo han gestionado sus carreras y qué competencias han sido necesarias, según sector de actuación, en su óptima inserción y posterior trayectoria profesional. Con el objetivo de alcanzar este propósito en el estudio empírico se ha optado por la complementariedad metodológica: (1) análisis en profundidad de los estudios de inserción (2001, 2005, 2008 y 2011) de la Agencia de Calidad Universitaria (AQU) y (2) entrevistas en profundidad a profesionales de la pedagogía.

Descriptores: *gestión personal de la carrera, inserción socioprofesional y estudiantes universitarios.*

Abstract

This poster presents the structure of the thesis The transition from pedagogue of the university to socio-professional world contextualized within the framework of assistance from "Programa de Rercerca en Docència Universitaria" (REDICE12-2080-01) title Analysis of pedagogue career, from the perspective of professional integration and employability of the University of Barcelona. This thesis aims to propose programs of personal career management for emerging adult, based on the expertise of professionals, in this case of pedagogy, knowing how they have managed their careers and what skills were needed, by sector of activity, at optimum insertion and subsequent career. In order to achieve this purpose in the empirical study has methodological complementarity chosen: (1) detailed analysis of the insertion studies (2001, 2005, 2008 and 2011) of the University Quality Agency (AQU) and (2) in-depth interviews pedagogues.

Keywords: *personal career management, professional integration and college students.*

Introducción

Actualmente vivimos momentos en los que se reaviva el debate sobre la misión de la Universidad; momentos en los que se demandan ajustes y revisiones de los planes de estudio

y nuevos modelos pedagógicos que respondan a las cambiantes necesidades sociales. Con frecuencia se le achaca a la institución universitaria falta de adaptación a los nuevos requerimientos sociolaborales y, desde el mundo empresarial concretamente, se acusa a la Universidad de ser un medio ineficaz para formar profesionales adaptados a estas nuevas necesidades (Cajide, 2004).

Persiste una sensación de alejamiento entre la Universidad y las exigencias sociales, extensible a todas las disciplinas y en especial a las ciencias sociales. Se ha generado un dualismo contraproducente, al establecerse una diferenciación entre propedéutica y profesionalidad. Dicho dualismo se ha extendido más allá de las instituciones universitarias y se da por válida la consideración, despectiva en muchos casos, de que la formación universitaria es excesivamente teórica y alejada de la posterior actividad profesional.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el nuevo ámbito general en el que se enmarca nuestra titulación (Grado de Pedagogía), y nos ha permitido la oportunidad de repensar la Pedagogía ("Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía", junio de 2006), desde la perspectiva de una justificación epistemológica, histórica, social, cultural y académica, al diseñar e implementar el nuevo título de grado (ANECA, 2004). El proceso de convergencia conlleva transformar los procesos organizativos y pedagógicos de la universidad y, tal como señala Masjuan (2008), destacar las propuestas de mejora de la calidad docente, el acercamiento al mercado laboral y el desarrollo de competencias para la empleabilidad en el contexto europeo.

El nuevo contexto supone un serio reto, dado que nos enfrentamos a un modelo formativo basado en competencias que deberemos analizar en profundidad desde las perspectivas de la formación y la profesión. Entre otras acciones, el libro publicado por la OCDE (2012) está diseñado para ayudar a los países a desarrollar mejoras en las políticas de capacitación, a través de habilidades estratégicas, convirtiéndolos en puestos de trabajo, crecimiento y mejora en sus condiciones de vida. La finalidad es contribuir al desarrollo de los estudiantes, mejorar su inserción laboral y contribuir al crecimiento de los países.

En el caso concreto de Pedagogía, el hecho de no tener unas salidas profesionales perfectamente delimitadas provoca que, históricamente, nos veamos obligados a realizar continuos esfuerzos por justificar aquéllas, y por extensión la razón de ser de la titulación. Sin embargo tenemos la certeza de que, independientemente de las múltiples salidas profesionales a las que se alude en los planes de estudio, es cierto que el mercado de trabajo cualificado es dinámico y, en el caso de la Pedagogía, el desarrollo de este movimiento ha permitido ampliar las propias salidas.

Nos enfrentamos a un nuevo marco de transición al mundo laboral; ello implica retos importantes en el sistema educativo tradicional y centra su atención sobre qué conocimientos, habilidades y actitudes necesita el trabajador para ejercer adecuadamente la profesión para la cual se forma y concretamente, con el colectivo objeto de estudio, como señalan García y Aguilar (2011). El conocimiento de la relación que se establece entre el mercado laboral y la formación universitaria se hace imprescindible y más si consideramos que la transición laboral constituye uno de los procesos vitales más importantes en la configuración del joven adulto, que depende de multitud de factores y se configura a partir de trayectorias o itinerarios laborales. La reflexión sobre los procesos de inserción laboral puede constituir un elemento importante de análisis para la adecuación del binomio formación/mercado de trabajo.

El seguimiento de los graduados tiene otro hecho justificable. La inserción laboral es un fenómeno complejo y en el contexto de los estudiantes depende, en último término, de una interacción compleja de factores contextuales y personales. Entre estos últimos, la investigación ha puesto de manifiesto la influencia de la capacidad de gestión de la carrera o el proyecto profesional (Guichard y Dumora, 2008; Rodríguez y otros, 2009 y Taveira, 2009). El concepto, considerado un indicador clave de la empleabilidad de los estudiantes, hace referencia a un proceso continuo, regular, a través del cual los individuos desarrollan, aplican y monitorizan sus objetivos y estrategias de carrera antes y durante el proceso de transición (Taveira, 2009). Los estudios desarrollados confirman que la gestión de la carrera es tanto más eficaz cuanto más contribuye al aumento de las compatibilidades entre las aspiraciones percibidas, los objetivos y competencias de los individuos y los requisitos del trabajo.

Por lo tanto, nos situamos en un nuevo enfoque paradigmático de la orientación profesional, más o menos evidente, que ha empezado a tomar fuerza en la última década (Maree, 2010). Savickas (2005) indica que atrás han quedado los días de un trabajo continuo y predecible con sus consecuentes transiciones en el mundo laboral para dar paso a una creciente transformación laboral y económica donde las personas son las responsables de sus vidas. Surgen nuevas carreras que requieren nuevas habilidades y actitudes y donde la orientación ha de estar al corriente de estos hechos si quiere ser eficaz y pertinente en la sociedad postmoderna, siendo la adaptabilidad profesional, en particular, unos de los objetivos fundamentales de la orientación profesional en el diseño de la vida.

Tal y como señalan Taveira y Rodríguez (2010) a comienzos del siglo XXI, la reflexión sobre la gestión de la carrera vital y profesional empieza a marcar la tendencia de que debe ser el propio trabajador, el propio ciudadano adulto, el responsable del rumbo y de los itinerarios profesionales que el contexto social le ofrece; es decir, que es la persona la que construye su propia vida y su propia carrera profesional identificando o dando significado a su conducta profesional. Duarte (2009) señala que en el contexto en el que vivimos actualmente se requieren unas competencias basabas en nuevas responsabilidades para encontrar el camino a la supervivencia y la satisfacción. La responsabilidad de la gestión de la carrera implica la participación del sujeto en el desarrollo de la carrera y para ello se ha de formar al individuo en esta capacidad de gestión, donde el autoconocimiento y autodesarrollo sean competencias básicas para la supervivencia laboral y personal.

Método

La Agencia de Calidad del Sistema Universitario Catalán desde el 2001 viene realizando estudios periódicos sobre la inserción laboral del egresado de las universidades catalanas. Hasta la actualidad han publicado 4 estudios (2001, 2005, 2008 y 2011) que son el punto de partida y referente en esta primera fase empírica de la tesis. Enmarcados, concretamente, en la evolución de la inserción del pedagogo/a en esta década de análisis.

En primer lugar, esta tesis pretende indagar en los contextos de actuación de este profesional –formal, social o empresarial- con sus especificidades en cada sector. A partir de este mapa real de inserción mediante el análisis de datos secundarios podremos proceder a la segunda fase empírica de la investigación, profundizar en cada contexto de trabajo mediante la voz de profesionales de la pedagogía para cado uno de ellos, teniendo en cuenta, además, su perfil profesional.

Es importante remarcar que en un momento donde los grados van a empezar a someterse a verificación hay que conocer como ha ido evolucionando la inserción de sus egresados con el objetivo de reflexionar, nuevamente, sobre la adecuación del perfil profesional y conocer si se ajusta a las necesidades actuales y las que se prevén. Con esta premisa se ha introducido esta metodología de análisis, enriqueciendo y aportando congruencia y relevancia a los datos obtenidos.

Por lo tanto, la tesis contempla dos estudios complementarios, con dos fuentes de información diferenciadas. El primero, análisis de los estudios de inserción de la AQU para el graduado/a en pedagogía y el segundo, profundizar en la visión de los propios graduados/as a través de entrevistas en profundidad, éstos con una trayectoria laboral de éxito –según tipologías hayadas en la primera fase empírica-.

En este póster se presentaran las tipologías de profesionales encontradas y las especificidades que las marcan, especificidades que servirán de criterios de selección para las entrevistas en profundidad que se llevaran a cabo en la segunda fase del estudio.

1.- Objetivos

Tabla 1
Objetivos de la I Fase de la tesis

I FASE	
OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Conocer la situación laboral y trayectorias de inserción de los graduados y graduadas de los pedagogos y pedagogas de las Universidades Catalanas desde la promoción de 1998 hasta 2007	Describir el perfil profesional de la Pedagogía, así como las funciones profesionales en cada uno de los contextos de trabajo descritos
	Analizar la calidad de la inserción en los contextos de trabajo del pedagogo/a
	Identificar los procesos de selección y el acceso al mercado profesional de los pedagogos y pedagogas y diferenciarlos en relación a los contextos de trabajo hallados
	Identificar las tipologías de estudiantes que acceden a la formación de Pedagogía y describir como infieren en su posterior inserción
	Definir las competencias de empleabilidad relacionados con los contextos de trabajo del pedagogo/a y las implicaciones en el diseño de la formación

Tabla 2
Objetivos de la II Fase de la tesis

II FASE	
OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Comprender como han gestionado su desarrollo profesional pedagogos y pedagogas con una trayectoria consolidada –más de cinco años- y de éxito profesional en ámbitos concretos de actuación dentro de los propios contextos de trabajo	Conocer los factores personales y contextuales relacionados y/o asociados que influyen en el desarrollo profesional dentro de los contextos de trabajo del pedagogo/a
	Averiguar que tipo de carrera han desarrollado y que significado y sentido le han dado
	Identificar las competencias de la gestión personal de la carrera que han puesto en marcha y las estrategias seguidas para el desarrollo profesional
	Conocer como han desarrollado los objetivos y que exploración han hecho de la carrera
	Analizar como han intervenido los aspectos personales y emocionales a lo largo de la gestión de la carrera

2.- Finalidad

La finalidad de la tesis es conocer y comprender el proceso de gestión de la carrera de los profesionales del campo de la pedagogía y los factores relacionados con su éxito profesional, contribuyendo en el grado de Pedagogía a las recomendaciones pertinentes para un óptimo diseño de programa de gestión personal de la carrera.

Resultados

La metodología de investigación será de carácter descriptivo y comprensivo. Se utilizaran estrategias de recogida de información cuantitativas y cualitativas que ayudaran, en primer lugar, a una contextualización de las salidas profesionales del pedagogo/a en Cataluña mediante las encuestas de inserción de la AQU y en un segundo lugar a una mejor comprensión de las mismas a partir de la realización de entrevistas en profundidad a profesionales de diferentes ámbitos dentro de los contextos de trabajo hayados.

Esta primera fase, que se describe a continuación, es de carácter descriptivo. Se parte de los datos obtenidos en las diversas encuestas realizadas a los egresados universitarios de Cataluña por parte de la AQU a lo largo de una década. En la tabla 1 se presenta la distribución del total de la muestra de licenciados en Pedagogía encuestados telefónicamente al cabo de tres años de haber finalizado su formación universitaria.

La población de referencia ha sido de 94.584 personas graduadas y la muestra escogida 49.661, cifra que representa un porcentaje del 52,50%. En el caso de los estudiantes de pedagogía –sujetos objeto de estudio- la población de referencias es de 1.118 y la muestra seleccionada 666, cifra que representa un porcentaje del 59,6%.

Tabla 3
Distribución de la población y muestra de egresados de Cataluña (Fuente: Estudios de inserción AQU)

	Promoción 1998	**Promoción 2001**	**Promoción 2004**	**Promoción 2007**
Población	*21.178*	*21.767*	*23.023*	*28.616*
Muestra (% de participación)	9.765 (46,1%)	11.456 (52,6%)	12.258 (53,2%)	16.182 (56,5%)
Error muestral	0,73%	0,6%	0,61%	0,52%
Población Pedagogía	*254*	*269*	*295*	*300*
Muestra (% de participación)	147 (57,9%)	171 (63,6%)	171 (58%)	177 (59%)
Error muestral	5,26%	4,53%	4,87%	5%

Las dimensiones incluidas en la encuesta telefónica abarcan aspectos básicos de descripción demográfica (características personales y académicas) y un amplio abanico de información sobre su situación laboral en el momento de realizar la encuesta (vías de acceso, factores de contratación, situación de inactividad, etc.). La única dimensión que no se ha mantenido a lo largo de los cuatro estudios hace referencia al contexto de trabajo (describe el trabajo actual, qué tipo de trabajo realizas, adecuación de los estudios al trabajo desarrollado,…). El resto, tal y como se observa en la tabla 2 se han mantenido constantes y posibilitan la comparación de resultados.

Tabla 4
Dimensiones de la encuesta de egresados de Cataluña por estudios de la AQU

DIMENSIONES	INDICADORES	ESTUDIO 2001	ESTUDIO 2005	ESTUDIO 2008	ESTUDIO 2011
Trayectoria Laboral	Situación laboral Estabilidad en el trabajo Ámbito de trabajo	✓	✓	✓	✓
Condiciones Laborales	Duración del contrato Tipo de trabajo Ganancias anuales	✓	✓	✓	✓
Funcionamiento Procesos de Selección	Vía inserción Tiempo de acceso Tipología estudiantes	✓	✓	✓	✓
Competencias Profesionales y Transversales	Adecuación de las tareas a la titulación Satisfacción con la carrera cursada y el trabajo	✓	✓	✓	✓
Desarrollo Profesional	Continuación de los estudios Movilidad	✓	✓	✓	✓
Satisfacción	Contenido del trabajo Perspectivas de mejora Nivel de retribución Utilidad de los conocimientos universitarios Trabajo en general	✓	✓	✓	✓
Ámbito de Trabajo	Campo de trabajo	✓	✓	✓	✓
Contexto de Trabajo	Tipología del trabajo Titulación requerida Funciones		✓	✓	✓

A partir de la pregunta abierta sobre *qué tipo de trabajo tiene o ha tenido*, si *el trabajo requería la titulación específica o no o incluso no se necesitaba titulación universitaria* y si *el trabajo se adecuaba a la formación* en el momento de la entrevista se ha hecho una categorización teniendo en cuenta: (1) que las funciones estuvieran directamente relacionadas con la formación del pedagogo/a; (2) que las funciones aún siendo universitaria tuvieran relación con alguna carrera dentro del campo de las ciencias sociales (pedagogía, magisterio, educación social, psicología,…) y (3) que para el funcionamiento del trabajo no se necesitara formación universitaria. Esta variable se ha llamado *Tipo de trabajo* y la categorización ha quedado configurada: (a) "Pedagogía"; (b) "campo de la educación o la intervención socioeducativa" y (c) "no titulación universitaria".

A partir de esta variable hemos pretendido ir un paso más allá y en última instancia conocer en profundizar los ámbitos de trabajo del pedagogo/a y la evolución de la inserción en los diferentes contextos propios de su profesión. Para ello hemos realizado una recategorización de la pregunta *Tipo de trabajo*, considerando además de la respuesta dada las siguientes preguntas de la encuesta: ¿qué se necesitaba para este trabajo?; ¿el trabajo que haces o que hacías es propio de tu formación?; ¿a qué rama económica pertenece la empresa en la que trabajas o has trabajado?; ¿qué funciones haces o hacías? y ¿adecuación del trabajo a la titulación que tienes?. Esta nueva variable titulada *Contexto de trabajo* pierde los sujetos de la promoción 1998 ya que la especificidad de las funciones no se recoge en la encuesta.

Esta nueva variable *Contexto de trabajo* ha sido categorizada para la formación específica del pedagogo/a en función de sus tres contextos de actuación: formal, social y empresarial. Además, para la formación universitaria en el campo de la educación o la intervención socioeducativa se ha distinguido: "titulación del ámbito de las ciencias sociales" y "campo específico del maestro". Y por último, si no se necesitaba titulación universitarita, se ha tenido en cuenta que el trabajo estuviera relacionado con la educación –subocupados en este caso- o que el trabajo no tuviera relación con la titulación estudiada –no procede–.

Discusión

Actualmente estamos analizando la base de datos institucional en profundidad para proceder a la categorización señalada. Las primeras explotaciones inducen siete tipologías de profesionales dentro de la Pedagogía con diferencias significativas entre ellas para el contexto catalán. Seguiremos indagando y explotando esta base de datos para poder presentar en el congreso las siete tipologías y sus especificidades, es decir, creando de esta forma prototipos.

Las diferencias que marcan cada tipología servirán como criterios de selección de los profesionales a entrevistar y así proceder a la segunda fase del estudio: conocer y comprender que gestión de la carrera han seguido para poder concluir con la finalidad de la tesis.

Referencias

ANECA (2004). *Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social.* [Recurso en línea] Disponible en http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ANECA.doc

Cajide, J. (Coord.) (2004). *Calidad universitaria y empleo.* Madrid: Dykinson.

Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of vocational Behaviour.*

García, F. J. y Aguilar, D. (2011). *Competencias profesionales del Pedagogo. Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo.* Málaga: Aljibe.

Guichard, J. y Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for Young people. En J. A Athanasou y R.V. Esbroeck (Coords.), *International handbook of careerguidance* (pp.187-208). Berlín: SpringerVerlag.

Masjuan, J. (2008). Los factores de éxito de las Universidades Europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana. *Revista Educar*, *40*, 49-67.

Disponible en http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/119470/157679

Maree, J. G. (2010). Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling. *Journal of Psychology in Africa*, *20*(3), 361-368.

OCDE (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OCDE Publishing.

Rodríguez, S. y otros. (2009). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, *351*, 107-137.

Savickas, M. L. (2005). The Teory and Practice of Career Construction. En S. Brown y R. Lent (Coords.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.

Taveira, M. C. (2009). Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El Papel de los Seminarios de Gestión Personal de la Carrera. Ponencia presentada al *X Seminari Permanent d'orientació professional: Adults emergents, transicions i orientació professional*, celebrado en Barcelona, 11 de noviembre de 2010.

Taveira, M. C. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, *21*(2), 335-345.

PANORÁMICA NACIONAL DE LAS TESIS DOCTORALES EN ORIENTACIÓN: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Leticia Pascual García, Universidad de Sevilla, España
Camino Ferreira Villa, Universidad de León, España
Email contacto: leticiapascualgarcia@hotmail.com

Resumen

El objetivo general de este estudio es describir la productividad en Tesis Doctorales defendidas y pendientes de realización sobre orientación en España, analizando sus características académicas e institucionales. Para alcanzarlo se ha realizado (a) un análisis de las Tesis Doctorales en orientación defendidas entre 2001 y 2012 en TESEO, (b) envío de cuestionario online a los doctorandos que están desarrollando su Tesis Doctoral en orientación mediante la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación, y (c) análisis de las características académicas e institucionales de las Tesis Doctorales registradas. Se han obtenido noventa Tesis Doctorales defendidas en orientación en los últimos diez años y dieciséis previstas de lectura entre 2014 y 2015. Estas investigaciones se han centrado en el estudio de aspectos sobre el currículum y el desarrollo vocacional en la última década así como en la actualidad, aunque ha aumentado la tendencia al estudio de la atención a la diversidad.

Descriptores: *Tesis doctoral, Orientación, Investigación educativa.*

Abstract

The objective of this study is to describe the productivity in PhD Thesis in guidance that have been defended. To reach this objective, it has been realized (a) an analysis of the PhD Thesis in guidance registered on TESEO database from 2001 to 2012, (b) an online questionnaire that has been sent to PhD candidates in guidance through Interuniversity Network of Guidance professorship, and (c) an analysis of the academic and institutional characteristics of these PhD Thesis. It has been obtained ninety PhD Thesis in relation to the field of guidance over the last ten years and sixteen PhD Thesis planned to defend in 2014 and 2015. These studies have focused on the curriculum and career development in the last decade and nowadays, and the trend has been increased in the study of attention to diversity.

Keywords: *Doctoral Thesis, Guidance, Educational research.*

Introducción

La evolución del término Orientación se ha caracterizado por la confusión en su definición, sus principios y sus funciones. El concepto Orientación surge con la denominación *vocational guidance* (orientación profesional, actualmente también orientación para el desarrollo de la carrera) aunque la mayoría de autores diferencian dentro de este concepto la

orientación académica puesto que tiene entidad propia como orientación para el desarrollo de la etapa académica como en la preparación previa al desempeño profesional. Otros términos que han surgido relacionados con el campo de la orientación son *guidance* y *counseling*. Santana Vega (2009) delimita estos conceptos mediante una revisión de definiciones aportadas por diversos autores indicando que ambos son procesos de ayuda y apoyo y diferenciando que *guidance* se caracteriza por el uso de procedimientos educativos e interpretativos, de naturaleza sistemático y profesional, y *counseling* por el uso de la comunicación personal y su naturaleza directa e interpersonal.

Partiendo de esta base, la Orientación hoy día se contempla como un proceso permanente que empieza en nuestra infancia, sigue en las transiciones hacia la vida adulta y laboral y finaliza en nuestra vejez (Rodríguez Moreno, 2002). Orientar a lo largo de la vida conlleva tener en cuenta la variabilidad de identidades y contextos en los que se mueve la persona para cubrir las necesidades del sujeto en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve (Donoso-Vázquez y Sánchez Martí, 2013).

Si atendemos a definiciones arrojadas por Isus Barado (en Echeverría Samanes, Isus Barado, Martínez Clares y Sarasola Ituarte, 2008) y Rodríguez Moreno (2002) una de las características de la orientación, en las que ambas autoras coinciden, es su componente anticipador que ayuda a prever los cambios antes de que se manifieste la necesidad, dotando a la persona de competencias básicas para resolver una situación antes de que ésta aparezca. Este planteamiento aquí descrito coincide con la definición que facilita Bisquerra Alzina (2006a, p. 10) en relación al proceso de Orientación:

> *Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos*.

Siguiendo a este mismo autor, Bisquerra Alzina (2006b), la Orientación comprende las siguientes áreas:

- Orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional)
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Atención a la diversidad
- Orientación para la prevención y el desarrollo

En este estudio, partiremos de las cuatro áreas que propone Bisquerra Alzina para categorizar las temáticas de Tesis Doctorales, tanto las ya realizadas y defendidas como las que se encuentran en proceso de elaboración. El objetivo general de este estudio es describir la productividad en Tesis Doctorales defendidas y pendientes de realización sobre orientación en España, analizando sus características académicas e institucionales.

Método

Para la consecución del objetivo de este estudio se han realizado las siguientes fases:

1. Análisis de la información disponible en TESEO sobre las Tesis Doctorales en orientación defendidas entre los cursos académicos 2001-01 y 2011-12. La identificación de los datos se ha realizado mediante las palabras claves de las Tesis introduciendo el término de búsqueda *orientación* en el tesauro. Los datos se han seleccionado a través de un análisis de contenido a través de los títulos, descriptores y resúmenes que ofrece la base de datos.
2. Puesta en contacto y envío de cuestionario online[31] a los doctorandos que están desarrollando su Tesis Doctoral en orientación a través de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. En el instrumento se recogían ítems referentes al género del doctorando/a, el título de la Tesis Doctoral, la metodología de investigación, la universidad a la que pertenece el doctorando/a y el año previsto de lectura de la Tesis Doctoral. La muestra invitada de los datos fueron 28 sujetos que aceptaron participar en el estudio proporcionando sus datos de identificación y contacto. Finalmente, la muestra real productora de los datos que hemos analizado fue de 16 sujetos.
3. Análisis de contenido y descriptivo de los datos valorando la productividad del área de orientación a través del volumen de Tesis Doctorales defendidas desde el curso académico 2001-2002 hasta el 2011-2012 y de las previstas de defensa en los próximos años, las principales características generales y metodológicas así como los temas prioritarios estudiados. La información recogida se ha analizado diferenciando las siguientes variables: título de la Tesis Doctoral, género del autor, Comunidad Autónoma a la que pertenece su universidad, año de lectura o previsto de defensa de la Tesis Doctoral, metodología de investigación de la misma y temática. En relación a esta última variable se han diferenciado las categorías de: Orientación profesional, Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Atención a la diversidad y Orientación para la prevención y el desarrollo.

Resultados

Productividad del área de orientación en Tesis Doctorales: áreas estudiadas y evolución

En la base de datos TESEO se encuentran registradas 90 Tesis Doctorales en los últimos diez años (desde el curso académico 2001/02 al 2011/12) que responden a la búsqueda de la palabra clave *orientación* en el tesauro. Realizando un análisis de contenido en los títulos, descriptores y resúmenes se han identificado 82 Tesis Doctorales relacionadas con el campo científico de la orientación, descartando aquellas que aun teniendo como descriptor la palabra *orientación* no tienen relación con el ámbito de estudio. Por otra parte, de la aplicación del cuestionario se han obtenido 16 registros de Tesis Doctorales en desarrollo, por lo tanto el número total de trabajos analizados es de 98.

Analizando los títulos de las Tesis Doctorales realizadas en los últimos diez años y las que están en desarrollo, podemos identificar las grandes áreas del campo científico de la orientación señaladas por Bisquerra Alzina (2006b): Orientación profesional, Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, Atención a la diversidad y Orientación para la prevención y el desarrollo. No se trata de áreas separadas e independientes entre sí ya que están interrelacionadas, por lo que se ha considerado para este análisis aquella área predominante (no necesariamente excluyente del resto). Algunos de los aspectos que incluyen cada una de las áreas identificadas en este análisis son:

[31]López, D. (Coord.), Pol, C. (Coord.), Delgado, M., Ferreira, C., Franchy, R., Llanes, J. y Pascual, L. (2013). Jóvenes investigadores en proceso de formación: temáticas, enfoques y perspectivas de desarrollo. *IV Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación.* Universidad de La Laguna. Tenerife.

- Orientación profesional: evaluación y práctica de la orientación profesional, competencias profesionales, desarrollo vocacional, inserción sociolaboral, transiciones laborales, toma de decisiones, etc.

- Orientación para los procesos de enseñanza y aprendizaje: currículum, acción tutorial, funciones del orientador, rol del profesional, factores de éxito escolar, transición académica, etc.

- Atención a la diversidad: estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales, interculturalidad, niños enfermos, Educación Especial, etc.

- Orientación para la prevención y el desarrollo: autoconcepto, estrés infantil, inteligencia emocional, síndrome de *burnout*, motivación, orientación sexual en la escuela, consumo de sustancias en adolescentes, *bullying*, etc.

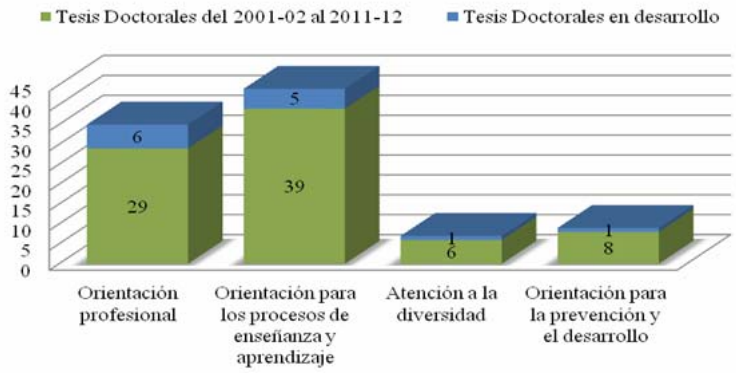
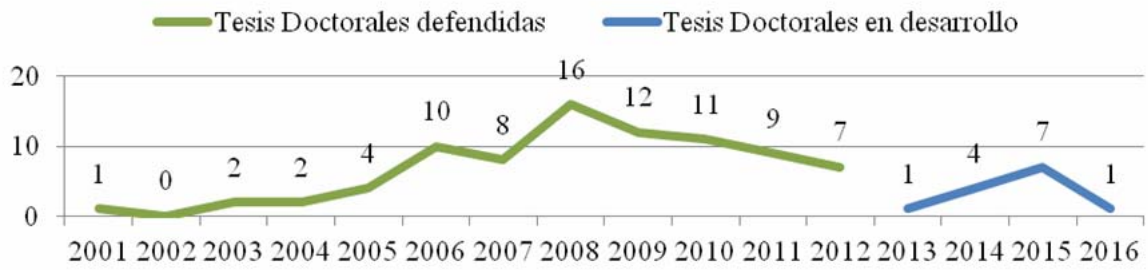


Figura 1. Trabajos analizados por área de orientación estudiada: Tesis Doctorales del 2001-02 al 2011-12 y en desarrollo

Como se observa en la figura, las principales áreas de orientación estudiadas en el periodo 2001-02 y 2011-12 se relacionan en primer lugar con la orientación para los procesos de enseñanza y aprendizaje (48%), y en segundo lugar con la orientación profesional (35%). En la actualidad, las áreas que centran el interés de los doctorandos y doctorandos en orientación siguen siendo las áreas de orientación educativa y profesional (84%), reflejándose una menor profundización en los trabajos de investigación en los estudios de doctorado en las áreas de atención a la diversidad (7% del total de Tesis Doctorales) y orientación para la prevención y el desarrollo (9% del total de Tesis Doctorales) tanto en las Tesis Doctorales defendidas como las previstas de lectura.

La evolución en la última década en la producción de Tesis Doctorales en orientación ha ido ligeramente en ascenso. Se observa un aumento en la defensa de los trabajos de investigación desde el 2006 al 2010, produciéndose un leve descenso en los siguientes dos años analizados (2011 y 2012). Algunos de los doctorandos y doctorandas no han respondido al ítem relativo al año previsto de lectura de la Tesis Doctoral. La mayoría de los encuestados que lo han señalado indican que el año previsto de defensa de su trabajo de investigación será 2015 (54%), concentrándose también un año antes (31%).



Trabajos analizados por año y evolución de la producción científica de Tesis Doctorales sobre orientación: 2001-02 a 2011-12 y año previsto de lectura

Principales características generales y metodológicas de las Tesis Doctorales en orientación

Atendiendo a las Tesis Doctorales realizadas y en desarrollo en función de las Comunidades Autónomas, podemos observar como Andalucía y Cataluña son las comunidades con mayor volumen de Tesis Doctorales en materia de orientación (21% y 15% respectivamente). Seguidamente, se encuentran Castilla y León, y Galicia con una participación del 12% y 11% respectivamente.

Tabla 1

Número de Tesis Doctorales defendidas y en desarrollo en función de la Comunidad Autónoma

Comunidades autónomas	Tesis Doctorales del 2001-02 al 2011-12		Tesis Doctorales en desarrollo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Andalucía	18	22%	3	19%	21	21%
Aragón	2	2%	1	6%	3	3%
Canarias	1	1%	3	19%	4	4%
Castilla y León	9	11%	3	19%	12	12%
Cataluña	13	16%	2	13%	15	15%
C. Valenciana	9	11%	0	0%	9	9%
Estatal	4	5%	0	0%	4	4%
Extremadura	4	5%	0	0%	4	4%
Galicia	9	11%	2	13%	11	11%
Madrid	8	10%	2	13%	10	10%
Murcia	1	1%	0	0%	1	1%
País Vasco	4	5%	0	0%	4	4%
Total	**82**	**100%**	**16**	**100%**	**98**	**100%**

En cuanto a la variable *género del autor,* podemos encontrar ciertas diferencias entre las Tesis Doctorales ya defendidas y aquellas que están en desarrollo. Para las primeras no existen grandes diferencias en función del género del autor (sexo femenino N=46; sexo masculino N=36). Por otro lado, si observamos el género del autor de las Tesis Doctorales que se están desarrollando en la actualidad, sí podemos observar diferencias significativas, inclinándose la balanza a favor del sexo femenino frente al sexo masculino (sexo femenino N=11; sexo masculino N=5).

Tabla 2
Trabajos analizados por género del autor y porcentaje sobre el total. Una comparación entre los trabajos realizados desde 2001 a 2012 y en realización

Género del autor	Tesis Doctorales del 2001-02 al 2011-12		Tesis Doctorales en desarrollo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mujer	46	56%	11	69%	57	58
Hombre	36	44%	5	31%	41	42
Total	**82**	**100%**	**16**	**100%**	**98**	**100%**

En relación al tipo de metodología de investigación utilizada en las Tesis Doctorales analizadas en los últimos diez años, se ha identificado un mayor uso de la metodología cuantitativa (33%) frente a la cualitativa (20%). Destaca el gran uso de los diseños mixtos (11%) que permiten aunar las ventajas de los dos grandes tipos de metodología de investigación y compensar las limitaciones de ambos enfoques. Una de las limitaciones en el análisis de esta variable ha sido la no identificación del tipo de investigación utilizada en un 37% de las Tesis Doctorales analizadas entre 2001 y 2012.

Centrándonos en las Tesis Doctorales que se están desarrollando actualmente, la mitad de ellas se enmarcan en el enfoque mixto, por lo tanto utilizan un método que combina la metodología de investigación cuantitativa y la cualitativa, y en la metodología cualitativa (44%). Solamente en el caso de una de las Tesis Doctorales en elaboración se está desarrollando con una metodología de investigación cuantitativa.

Tabla 3
Trabajos analizados por metodología de investigación y porcentaje sobre el total. Una comparación entre los trabajos realizados desde 2001 a 2012 y en realización

Metodología de investigación	Tesis Doctorales del 2001-02 al 2011-12		Tesis Doctorales en desarrollo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Cuantitativa	27	33%	1	6%	28	29
Cualitativa	16	20%	7	44%	23	23
Mixta	9	11%	8	50%	17	17
Sin especificar	30	37%	0	0%	30	31
Total	**82**	**100%**	**16**	**100%**	**98**	**100%**

Discusión

Correspondiéndose con los orígenes de la orientación, las áreas que más se han estudiado y se siguen estudiando por los doctorandos y doctorandas son las áreas de orientación profesional y orientación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La ampliación de las áreas que abarca este campo científico ha dado paso al estudio de otros focos de atención de la orientación. Este ha sido el caso de la atención a la diversidad, presente en el contexto actual de la organización de la orientación a nivel institucional y profesional, siendo una de las preocupaciones principales de los/as orientadores/as aunque no tanto en la temática estudiada en los trabajos de investigación de los doctorados y doctorandas. A partir de los años 60 también se fue considerando otra área de la orientación centrada en la prevención y el desarrollo que incluye aspectos relacionados con la parte más social y personal del ser humano. Al igual que la atención a la diversidad, es el área donde menos Tesis Doctorales se enmarcan. A mediados de los años 2000 se ha observado un incremento en la producción de Tesis Doctorales sobre orientación. Debido a las limitaciones del estudio y a la muestra productora de los datos, no podemos tener un mapa real de todas las

Tesis Doctorales que se están realizando, aunque se prevé que en el año 2015 se hayan defendido al menos otra docena de ellas.

Del análisis de las principales características generales y metodológicas del estudio se destaca que las Comunidades Autónomas con mayor número de Tesis Doctorales realizadas y en desarrollo son Andalucía y Cataluña, ambas comunidades con gran tradición y desarrollo en la investigación y estudio de la orientación. Asimismo, cabe resaltar que no hay grandes diferencias en cuanto al género de los estudiantes de doctorado que realizan una Tesis Doctoral en el campo de la orientación, aunque predominan las mujeres, hecho influido por el porcentaje mayoritario de las mismas en estudios relacionados con la educación y por consiguiente en la orientación. Por último, hay que señalar que aunque se han realizado más Tesis Doctorales mediante una metodología cuantitativa en el periodo estudiado, los trabajos de investigación en desarrollo muestran una tendencia en el uso de la metodología mixta con el objetivo de poder lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado sin utilizar una metodología pura.

Tras la realización del presente estudio hemos comprobado que la orientación sigue siendo uno de los ámbitos de estudio e interés por los doctorandos y doctorandas. La importancia en el estudio de la misma viene dada por la naturaleza de ayuda a los estudiantes en la construcción de los conocimientos, en el conocimiento de sí mismo y en el proceso de análisis de las realidades, intentando que integren todos los factores (saberes, deseos, intereses, competencias, valores, etc.) y los diversos procesos de desarrollo (intelectual, social, emocional, vocacional, profesional, de la carrera, etc.) en un proyecto propio de vida (Fernández, 2009).

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2006a). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, *11*, 9-25.

Bisquerra Alzina, R. (2006b). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Bilbao: RGM.

Donoso-Vázquez, T. y Sánchez Martí, A. (2013). *Orientación Educativa y Profesional. Estudio de Casos*. ISEP: Barcelona.

Echeverría Samanes, B., Isus Barado, S., Martínez Clares, M. P. y Sarasola Ituarte, L. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC.

Fernández, E. (2009). La orientación académico-profesional en los escenarios educativos. En L. M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 203-220). Madrid: Biblioteca Nueva.

Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Santana Vega, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

PARTE III

Evaluación e Innovación en Instituciones y Comunidades Diversas e Inclusivas

ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON DATOS LATENTES EN LA RED

Antonio Bartolomé Pina, Universidad de Barcelona
Marcelo Carneiro Leao, Universidad Federal Rural de Pernambuco
Email contacto: abartolome@ub.edu

Resumen

El objetivo es analizar las estrategias de investigación sobre datos procedentes de la información latente en Internet. Estos trabajos se distinguen de aquellos que recogen los datos "a través de Internet", por ejemplo mediante cuestionarios, y de aquellos que utilizan datos recogidos en Internet (datos estadísticos, por ejemplo). Analizan documentos contenidos en Internet, extrayendo los datos a partir del análisis de esos documentos. Esos documentos fueron depositados en su momento en la Red ajenos al futuro uso que se haría de ellos como objeto de investigación. Se puede decir que se trata de un modelo de investigación de "trazos" o "restos dejados por los usuarios de Internet". Se han revisado investigaciones realizadas a partir de este corpus latente, centrándose en el objeto de la investigación (restringido al ámbito educativo), el contexto, la metodología y las consideraciones éticas. Las conclusiones resaltan las posibilidades y límites de este tipo de investigaciones.

Descriptores: *Latent corpus, Internet, Muestra, Investigación educativa.*

Abstract

This study aims to analyse the use of latent information at Internet, in educational research. Such work is distinguished from those that collect the data "through Internet" with questionnaires or forms, and from those using databases at Internet. These studies analyse documents in Internet, extracting data from them. These documents, video, photos, texts, ... were some day distributed through the Web not knowing this future use as research object. We can say that it is a research model based on trails left by Internet users. To this work we have revised the literature with research work based on this latent corpus, addressing four questions: What can we to investigate with these data? Which is the context where to find these data? How to select samples? And what ethics aspects to consider? Conclusions of this work detail possibilities and opportunities as well as the limits of this research method.

Keywords: *Latent corpus, Internet, Sample, Educational research.*

Introducción

La investigación educativa basada en datos observados y recogidos de la realidad se ha enfrentado tradicionalmente a dos procesos que consumen tiempo y recursos: la obtención de los datos y el análisis de esos datos. A mayor volumen de la muestra, más tiempo y recursos debían ser invertidos en esas dos etapas. Un colectivo que se veía especialmente

perjudicado era el de los estudiantes que debían realizar sus prácticas investigadoras sobre datos ya existentes y en una dimensión manejable. Desde hace años el segundo problema se ha ido solucionando gracias a la introducción de las tecnologías de la información, tanto en el manejo de datos cuantitativos como cualitativos. Lejos quedan los años en que una parte importante del tiempo de formación del investigador se dedicaba a la aplicación manual de complejas fórmulas estadísticas. Y aunque el camino por recorrer en el análisis de la información cualitativa es aún largo, el análisis de textos o registros audiovisuales se ve facilitado mediante nuevas herramientas que, en mayor o menor medida, facilitan esta tarea. El primer problema también está encontrando fórmulas de solución. Por un lado, existen grandes bases de datos sobre las que podemos trabajar. Y por otro, día a día, Internet (la Web) ha ido acumulando más y más información en forma de textos, imágenes, vídeos, etc. Es lo que podríamos llamar un corpus latente de contenidos, disponibles en Internet para quien desee y posea las habilidades necesarias para extraerlo.

Ya hace más de 10 años, Robinson (2001) señalaba que Internet se había convertido en un fórum de comunicación informal, recogiendo un retrato de las convergencias y divergencias de las personas en diversas áreas de la sociedad humana. En Internet podemos encontrar historias, blogs, redes sociales, foros, agregadores, sitios web y otras muchas herramientas abiertas a las personas comunes. En Internet están presentes datos no numéricos y datos no estructurados como textos, sonidos, vídeos, imágenes, y también existe una gran cantidad de datos numéricos que reflejan el número de accesos, localizaciones, frecuencias, valoraciones rápidas, etc. Además de los datos ya disponibles, que Robinson (2001) llama "narrativas no solicitadas", una gran cantidad de datos pueden ser producidos a través de cuestionarios, encuestas y páginas dinámicas.

Diversos investigadores (Birnbaum, 2004; Neri de Souza y Almeida, 2009) afirman que es posible obtener fácilmente una muestra de gran dimensión a partir de los datos contenidos en Internet. Esta muestra es heterogénea por lo que se refiere a la edad, educación, raza, nacionalidad y clase social. Así, a pesar de que Internet tenía una tasa de penetración global escasa, el 15,4% según Neri de Souza (2010), su rápido crecimiento garantiza la relevancia y representatividad en todas las sociedades y niveles sociales. Como dice Birnbaum (2004), Internet es un medio conveniente para la investigación internacional o intercultural.

El concepto de *crowdforcasting* está cada vez más difundido y tiene su base en la investigación en plataformas como *Twitter* o *Facebook* o *Google+* (*crowdsourcing*). Con esta técnica es posible estudiar el comportamiento de millones de usuarios de estos medios de interacción social (Barbosa y O'Reilly, 2011). El análisis de estos datos (*datamining*) se ha convertido en objeto de trabajo para diversas empresas de prospección de mercado y previsión de comportamiento de los consumidores. La investigación educativa no ha entendido todavía completamente la riqueza de información y el desafío que supone este contexto. Necesitamos de mejores modelos, técnicas y una reflexión metodológica que construya una epistemología de la investigación sobre datos contenidos en Internet. Por ejemplo, no está claro bajo qué condiciones las encuestas en Internet pueden ser efectivas, qué factores pueden influir en su validez, cómo la implementación de algunas técnicas puede mejorar la ratio de respuestas y la calidad de los datos, y cómo reaccionan los entrevistados a las entrevistas en línea (Zhang, 1999).

En este texto realizaremos una aproximación a los temas planteados, dentro de una perspectiva amplia referida al campo de las Ciencias Humanas y Sociales, aunque con

referencias directas al campo educativo, y atendiendo principalmente a los problemas derivados de la obtención de la muestra.

En este texto se estudiarán estas cuatro cuestiones:

- Qué se puede investigar en Internet
- Cuál es el contexto de los datos en Internet
- Cómo seleccionar muestras en Internet
- Cuáles son las consideraciones éticas a considerar.

Qué se puede investigar en Internet

Como ya se ha indicado, a pesar del creciente nivel de penetración de Internet, no todos los grupos y clases sociales están representados. Por ejemplo, no podemos hacer un estudio con indios de una tribu del Amazonas con datos exclusivamente contenidos en Internet. Pero sí podremos hacerlo sobre la opinión de antropólogos que han visitado estas tribus y que exponen sus trabajos académicos en fórums en línea. En este ejemplo no consideramos los artículos que estos antropólogos han publicado en revistas científicas, lo que sería una revisión de textos, sino que trabajamos sobre los datos producidos por etnógrafos, expertos ambientales y otros agentes sociales que construyen opinión sobre los indios a través de sus blogs, foros, redes sociales y otros medios informales en Internet. Es decir, datos que tienen un potencial latente de investigación en ciencias sociales y que no fueron construidos para un propósito de investigación específico.

En nuestro ejemplo se ve que aunque no tengamos una representación directa de todos los niveles sociales, podemos tener una representación indirecta. Otro ejemplo de contenidos analizables modificando los procesos nos lo proporcionan los estudios económicos para calcular la inflación. Ésta se estima mediante llamadas telefónicas, visitas a tiendas y mercados, recogiendo los precios de productos y servicios. Después, estos datos son confirmados y analizados y a partir de ellos se calcula la inflación. Pues bien, dos investigadores del MIT, Alberto Cavallo y Rigoberto Rigobon, pusieron en marcha el proyecto Billion Prices (bpp.mit.edu). Con este software en la red es posible seguir los precios de más de cinco millones de mercancías en más de 70 países, obteniendo tasas de inflación en tiempo real (Easter, 2011). Evidentemente este proyecto no sustituye a las estadísticas oficiales ya que hay precios de prestación de servicios, como peluquería o dentista, que no son fácilmente accesibles a través de Internet pero proporcionan un valor añadido que antes no existía.

De modo similar, centenares de empresas prestan un servicio de estudios de mercado a través del comportamiento de sus consumidores en la Red. Empresas de venta por Internet toman nota de los patrones de conducta de sus clientes, por ejemplo Amazon, para poder ofrecerles ofertas ajustadas a sus necesidades. Veamos ahora cómo estos ejemplos pueden trasladarse al ámbito educativo. Si deseamos conocer los hábitos lingüísticos de los jóvenes de Cataluña podríamos hacer una encuesta sobre el uso de la lengua a partir de los centros educativos. Pero también podríamos analizar la lengua utilizada en los mensajes en una red social (o también en foros, etc.) en los que estén activos la localización geográfica y la identificación de edad. Más adelante trataremos el tema de la validez y fiabilidad de estos

datos. Lo que nos interesa aquí es señalar que podemos analizar no sólo qué lengua utilizan sino el nivel de vocabulario empleado, la construcción sintáctica, y otros elementos de la redacción de los mensajes. Otro ejemplo, esta vez real, al que haremos referencia más adelante es la imagen que tienen de sí mismas las adolescentes españolas a partir del análisis de las imágenes contenidas en fotologs.

El segundo ejemplo nos muestra que no estamos hablando únicamente de investigaciones de carácter cuantitativo. Imágenes y vídeos resultantes de innumerables interacciones sociales en el mundo virtual nos permitirán recoger datos para nuestros estudios. Algunos investigadores (Battelle, 2005; Neri de Souza, 2010) coinciden en afirmar que en el interior de las bases de datos de Google encontramos un potencial campo de investigación para miles de tesis doctorales en Antropología Cultural, Psicología, Historia, Sociología, Economía o Educación, entre otros.

Contexto de los datos en Internet

En función del tipo de estudio

Podemos considerar que los estudios sobre el corpus latente en Internet puede consistir básicamente en estudios sobre el contenido y estudios sobre la interacción. Los estudios sobre el contenido son aquellos que buscan datos en los documentos localizados en páginas y sitios web públicos en Internet. Son ejemplos de fuentes de datos los repositorios de documentos textuales, vídeos o música, periódicos, sitios web institucionales, páginas home personales, blogs, wikis, etc. Los estudios sobre la interacción son aquellos que recogen los datos a partir de las interacciones de los usuarios a través de esos sitios web. Son ejemplos de fuentes de datos los foros, los mensajes en las redes sociales, los comentarios en blogs y en servicios de noticias, los mensajes de correo y las listas de distribución, etc.

Estos estudios sobre la interacción tienen una larga historia en Internet. En el ámbito educativo son numerosas las investigaciones sobre la actividad en los foros (Silverman, 1995; Alavi y Leidner, 2001; Beldarrain, 2006). Un objeto característico de estudio dentro de la educación y el uso de TICs ha sido el trabajo colaborativo en cursos y programas formativos. Actualmente ha cobrado importancia el análisis de redes (Hiltz, 2005), habiéndose convertido en un campo prometedor y sugerente cara a la evaluación de los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva conectivista (Siemens, 2008). Los análisis de la interacción en las redes también se están utilizando como herramienta de evaluación, como ya se hizo en su momento con los foros. En este trabajo no consideramos los estudios sobre la interacción, centrándonos en los estudios sobre el contenido. En sentido estricto también tendríamos que considerar la búsqueda de información a partir de bases de datos en la red. Pero este tema no es el objeto de nuestro estudio. Las bases de datos presentan características propias por cuanto son repositorios cerrados y estructurados, es decir, de población conocida y con sistemas de selección de datos propios y definidos.

En función del carácter del sitio

Dentro de los sitios y páginas web con contenido a analizar podemos realizar otra distinción importante entre las noticias (*news oriented*) y los documentos (*content oriented*). En el primer caso encontramos todos los sitios de diarios, sitios institucionales, sitios con noticias en la primera página, y, notablemente, todos los blogs. En el segundo caso todos los documentos, archivos de documentos y, en particular, los sitios wiki.

Es importante notar cómo se altera el resultado en el tiempo en función de si seleccionamos "sitios web" o "páginas". Los sitios web (por ejemplo, un blog) se compone de páginas (en este caso "entradas o noticias"). Lo mismo pasa con un diario, con un documento de texto, con los apuntes de un curso, etc. Las páginas en la web, a diferencia de lo que sucede con las páginas en papel, no son meras divisiones mecánicas por razones técnicas, sino que suponen la organización de contenidos diferentes. Una única página web puede equivaler a numerosas páginas en papel o incluso a un documento completo, por ejemplo, un artículo científico. Este artículo sería una única "página web" dentro de un "sitio web" que podría ser una revista o una biblioteca.

Veamos que sucede si nuestra selección se refiere a "sitios web". Si seleccionamos la página principal de un sitio web de actualidad (*news oriented*), el contenido de la página cambiará de un día para otro: recogerá otra noticia, otro hecho u otro comentario. En el caso de un blog puede ser que no tenga nada que ver con el que se había seleccionado la semana anterior. Si escogemos la página principal de un documento (*content oriented*), ésta siempre hará referencia al mismo tema y contendrá básicamente el mismo contenido. La situación se invierte, curiosamente, si la selección de datos se realiza en base a "páginas web". En un sitio web de actualidad, cada página corresponde a una noticia, y ésta no cambia en el tiempo (aunque ocasionalmente se hagan correcciones para subsanar errores de bulto). En una noticia o una entrada de un blog, los únicos contenidos que cambian (por adición) son los comentarios de los lectores, los cuales son trabajados en los "estudios de la interacción" ya señalados. Es decir, la página correspondiente a una noticia determinada no cambia en el tiempo.

En cambio, en muchos sitios web que no recogen noticias (*content oriented*) los documentos que corresponden a las "páginas" del sitio están en continuo proceso de actualización y cambio. Por supuesto, en el caso de revistas científicas, repositorios tipo bibliotecas, etc., estos cambios no se producen o están limitados, aunque tampoco es una norma general (recordar el caso del artículo de *Nature* del año 2005 sobre la Wikipedia).

No necesitamos decir que estas consideraciones afectan directamente a la "fiabilidad" de los datos. Así, las primeras decisiones que debe tomar el investigador se refieren a:

- ¿Voy a hacer un estudio sobre el contenido o sobre la interacción?
- En el primer caso, ¿estoy ante sitios informativos o sitios documentales?
- Y ¿mi muestra se refiere a "sitios web" o a "páginas web"?

Población y muestra

Repositorios cerrados/finitos

Los repositorios cerrados, finitos, son colecciones de documentos que poseen un número determinado de objetos, aunque éste pueda ser muy grande. Un ejemplo sería el repositorio de recursos de aprendizaje MERLOT. Casi todos los repositorios de objetos de aprendizaje, recursos docentes, etc., asociados a instituciones educativas poseen este carácter. Un ejemplo característico son los diferentes estudios realizados sobre contenidos de un sitio determinado para establecer su validez y fiabilidad. El año 2005 Giles (2005) realizó un estudio comparativo entre los contenidos de la Wikipedia y de la Enciclopedia Británica

encontrando niveles similares de error. Greenemeier (2007) comparó dentro de la misma Wikipedia las aportaciones anónimas con las realizadas por usuarios registrados sin encontrar diferencias significativas. Otro modelo es aquel que contrasta la validez de un sitio a partir del juicio de expertos sobre los contenidos del mismo. También aquí la Wikipedia es un objeto de estudio continuo en diferentes áreas como la medicina al haberse convertido en la principal fuente de información en la red sobre salud (Leithner *et al.*, 2010).

No debe extrañar que éste sea también un procedimiento habitual para evaluar la calidad de los sitios educativos y de los cursos en línea. Aunque existe una larga tradición de valoración de la calidad de estos cursos a través de su efectividad y no de los contenidos (Strother, 2002), los estudios sobre la calidad de contenidos en los cursos son muchas veces publicados en informes internos. El carácter finito del repositorio no implica que el número de documentos contenido sea pequeño ya que pueden ser miles o cientos de miles. Tampoco implica que el número de documentos sea fijo o estable: continuamente se van añadiendo nuevos documentos, y, en muchos casos, el paso del tiempo lleva a eliminar algunos de los documentos por razones de obsolescencia, inadecuación, contenido inapropiado, y otras. Como consecuencia tampoco permite suponer que, en un momento dado, podamos necesariamente decir con precisión el tamaño exacto de la muestra. Sin embargo, el aspecto más interesante de estos repositorios, desde el punto de vista que nos ocupa, es que, en el momento de extraer la muestra utilizando mecanismos propios del repositorio (por ejemplo, "buscar materiales de evaluación sobre ciencias para el nivel de secundaria"), ésta se obtiene a partir del total de elementos contenidos en el repositorio.

Repositorios abiertos/infinitos

Los repositorios abiertos, infinitos, parecen en sí mismos una contradicción: todo repositorio de documentos contiene un número limitado de objetos en un momento dado, sea este número conocido o no. Quizás sería más adecuado hablar de repositorios de fronteras no precisas, o límites que cambian muy rápidamente. Pensemos en el caso de *Youtube*. El procedimiento de recogida de documentos en *Youtube* (como en *Flickr*, etc.) hace que el número de elementos contenidos esté cambiando continuamente, y su número es tan grande que cada selección de una muestra generará un resultado diferente.

Quizás una diferencia conceptual importante sería considerar que las muestras de los repositorios cerrados son, en realidad, subpoblaciones definidas sobre las que a su vez podemos establecer procedimientos aleatorios de selección, en tanto que las muestras de los repositorios abiertos son siempre muestras o subconjuntos de la subpoblación que habríamos definido.

Estos repositorios proporcionan herramientas que facilitan la extracción de muestras, tanto aleatorias como arbitrarias. Es el caso del estudio sobre los vídeos promocionales de las Universidades en YouTube de Inês Silva y Ot. (2010). Frigola (en preparación) construye una propuesta de géneros audiovisuales en Internet a partir de muestras de vídeos en repositorios específicos. Tortajada, Willem, Crescenzi, Araüna y Tellado (2012) analizan la imagen que los adolescentes ofrecen de sí mismos también en repositorios específicos de fotologs.

La Web

La tercera opción para la obtención de los datos es realizar una selección a partir del conjunto de la Web. El carácter no estructurado, no controlado, distribuido y heterogéneo de

la Web hace imposible escoger datos a partir de toda la Web. Es decir, siempre escogeremos muestras a partir de un subconjunto de datos, es decir, de una subpoblación. El caso más notorio es la división idiomática: generalmente nuestras búsquedas, se limitarán a uno o varios idiomas. Así pues, deberíamos hablar de "la Web de habla inglesa", etc. Para la selección de los datos requerimos los servicios de un indexador, por ejemplo, un buscador como Google. Esta es otra fuente de reducción poblacional, ya que automáticamente nos estamos limitando a las páginas sobre las que trabaja el buscador.

Nuestro estudio raramente pretenderá indagar sobre todos los documentos contenidos en la Web. En general buscaremos documentos con algunas características como, por ejemplo, "páginas web que tratan el tema de la violencia doméstica". De nuevo aquí, el proceso pasa por generar o definir una subpoblación de la que luego extraer la muestra a estudiar. En este proceso introducimos varias fuentes de error como las generadas por los universos lingüísticos, la distinción en páginas y sitios web, la redundancia informativa en la Web, la limitación a los contenidos en abierto, etc.

Consideraciones éticas

Las cuestiones éticas relacionadas con la recogida y utilización de datos obtenidos en Internet son objeto hoy de gran preocupación (Bassett y O'Riordan, 2002). Robinson (2001) propone un modelo que describe el proceso para decidir cuando los datos son directamente publicables o necesitan de una autorización. Además de la autorización de las personas afectadas por los datos, debemos considerar la posible autorización de quien colocó esos datos en Internet. De alguna manera nos estamos beneficiando de su trabajo y esto puede ser resultado de una actitud generosa y activa del "productor" de los datos o, simplemente, puede ser fruto de nuestra habilidad para encontrar los datos.

A pesar de la escasez de trabajos específicamente sobre la ética en el uso de datos del cuerpo latente en Internet, podemos encontrar algunas propuestas como las de Nosek, Banaji, y Greenwald (2002). Estos investigadores señalan las posibles consecuencias de ausencia de un investigador durante la creación de los datos, la publicidad de datos confidenciales o referidos a la identidad de los autores, la seguridad del almacenamiento, transmisión o monitorización de esos datos.

Conclusiones

Como conclusión de este estudio podemos señalar las enormes potencialidades para la investigación sobre temas educativos y sociales que ofrecen los contenidos latentes, tanto por lo que se refiere a contenidos de difícil acceso como a amplitud de muestras. También las posibilidades para la formación de investigadores noveles que ven la posibilidad de realizar estudios sobre muestras difíciles de generar a partir de observaciones directas por sus limitaciones de medios. Por otro lado hemos visto las precauciones que imponen esta metodología en relación a la validez y a la fiabilidad de la muestra. Y hemos hecho mención a una todavía incipiente reflexión sobre los aspectos éticos, en muchos casos condicionados por los cambios sociales generados desde Internet en relación a aspectos como privacidad, transparencia y ubiquidad. Quizás un aspecto que merece recogerse aquí es la posibilidad de generar procesos híbridos (datos latentes en Internet y datos recogidos en muestras observadas).

Referencias

Alavi, M., y Leidner, D. E. (2001). Research commentary: Technology-mediated-learning. A call for greater depth and breadth of research. *Information Systems Research, 12*(1), 1-10.

Barbosa, P., y O'reilly, A. S. (2011*). Harvard Trends: Tendências de Gestão* (1ª ed.). Porto: Vida Económica.

Battelle, J. (2005). *The search: Como o Google mudou as regras do negócio e revolucionou a cultura* (1ª ed.). Lisboa: Casa das Letras.

Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education, 27*(2), 139-153.

Birnbaum, M. H. (2004). Human research and data collection via the Internet. Annu. *Rev. Psychol., 55*, 803-832. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141601

Eeaster, M. (2011). The prices are right: Economists find a faster, cheaper way to measure inflation. *Scientific American, 305*(4), 13.

Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature, 438*(7070), 900-901. doi: 10.1038/438900a

Greenmeier, L. (2007). Wikipedia "Good Samaritans" are on the money. Disponible en <http://www.sciam.com/article.cfm?id=good-samaritans-are-on-the-money> Fecha de consulta 19/10/2007.

Hiltz, S. R., y Goldman, R. (2005). *Learning together online: Research on asynchronous learning networks.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Leithner, A., Maurer-Ertl, W., Glehr, M., Friesenbichler, J., Leithner, K., y Windhager, R. (2010). Wikipedia and osteosarcoma: A trustworthy patients' information? *Journal of the American Medical Informatics Association, 17*(4), 373–374.

Neri de Souza, F. (2010). Internet: Florestas de dados ainda por explorar. *Internet Latent Corpus Journal, 1*(1), 2-4.

Neri de Souza, F., y Almeida, P. (2009, septiembre*). Investigação em Educação em Ciência baseada em dados provenientes da Internet*. Paper presented at the XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências. Castelo Branco.

Robinson, K.M. (2001). Unsolicited narratives from the Internet: A rich source of qualitative data. *Qualitative Health Research, 11*(5), 706-714. doi: 10.1177/104973201129119398.

Siemens, G. (2008, January). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers.* Paper presented at the ITFORUM for Discussion. University of Georgia.

Silva, I., Martins, S., y Oliveira, T. (2010). Vídeos promocionais das Universidades no YouTube. *Internet Latent Corpus Journal, 1*(1), 34-46.

Silverman, B. G. (1995). Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). *Computers & Education, 25*(3), 81-91.

Strother, J. (2002). An assessment of the effectiveness of e-learning in corporate training programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 3*(1), 1-16.

Zhang, Y. (1999). Using the Internet for survey research: A case study. *Journal of the American Society for Information Science, 51*(1), 57-68.

METODOLOGÍA ONLINE E INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN ESTUDIO SOBRE LAS EMOCIONES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Vicente Gabarda Méndez, Universitat Internacional Valenciana
Mª Mercedes Romero Rodrigo, Universitat Internacional Valenciana
Vicente Arroyas Roig, Universitat Internacional Valenciana
Email contacto: vgabarda@campusviu.es

Resumen

La presente comunicación analiza las implicaciones, a nivel emocional, de la metodología docente de la Universidad Internacional Valenciana (VIU) en los estudiantes del Grado en Educación Primaria. La VIU es una Universidad en la que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cobran un papel relevante ya que son el eje sobre el cual se construye el proceso formativo. En este sentido, y en vistas a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos proponemos identificar los niveles de bienestar o malestar de los estudiantes en relación a las herramientas que la institución pone a su disposición: videoconferencias interactivas a tiempo real; herramientas como foros, wikis y chat; videos docentes y materiales multimedia.

Descriptores: *tecnologías de la información y la comunicación; Learning Management System; emociones; e-Learning*.

Abstract

This paper analyzes the implications, at an emotional level, of the teaching's methodology of the Valencian International University (VIU) in the students of Degree in Elementary Education. The VIU is a university in which the Information Technologies and Communication Technologies (ICTs) play an important role as they are the axis on which to build the training process. In this sense, and in order to improve the teaching and learning process, we aim to identify the levels of comfort and discomfort of students in relation to the tools that the institution offers: real-time interactive videoconferencing lessons; tools such as forums, wikis and chat, video and multimedia teaching.

Keywords: *information and communications technology; learning management system; emotions; e-Learning.*

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) posibilitan nuevas formas de comunicación e interacción de las personas, acercándolas a través de diferentes recursos y herramientas. Estas prácticas, cada vez más habituales en nuestra sociedad, tienen un

importante componente emocional al que ahora se le suma la tecnología como elemento necesario e influyente en el desarrollo de las relaciones personales.

La Universidad Internacional Valenciana (VIU) es un ejemplo de cómo las TIC intervienen en dichas relaciones ya que gracias a los recursos digitales síncronos y asíncronos, base sobre la que se producen los aprendizajes en la VIU, se cimentan las relaciones entre estudiantes y profesores. Por un lado los estudiantes disponen de recursos síncronos, como las videoconferencias y los chats, donde se produce una interacción a tiempo real; por otro se encuentran los recursos asíncronos, como los foros y el correo electrónico, que proporcionan la posibilidad de comunicarse de manera diferida en el tiempo. En ambos casos los estudiantes se encuentran en frente de una pantalla y en cierto modo la distancia física que separa a unos y a otros puede ser subsanada con una comunicación afectiva y eficaz: es en este escenario donde la palabra, la voz y la imagen adquieren una importancia capital.

En un análisis reciente del estado de la investigación educativa sobre las emociones, Pekrun (2007) señala la escasa atención que han recibido las emociones en los procesos educativos durante el siglo XX con dos excepciones: el estudio de la ansiedad relacionada con la evaluación y el rendimiento; y el estudio de la relación entre la emoción y la motivación relacionada con el éxito y el fracaso académico. En su análisis Perkum reconoce el escaso conocimiento del que disponemos aún sobre la ocurrencia, frecuencia y fenomenología de las emociones en diferentes entornos de aprendizaje y, muy especialmente, en el aprendizaje online. Este es uno de los principales motivos por el que nos hemos decidido a realizar este estudio. En esta línea, *A method for a Quantitative Measure on Emotional Emotion in Face-to-Face and Computer – Mediated Communication,* destaca la importancia de la comunicación interpersonal en las comunidades virtuales de aprendizaje tras realizar comparaciones sobre el manejo de las emociones en formación presencial y mediada por ordenador.

La relación emocional con nuevas herramientas TIC y contenidos de aprendizaje suponen una línea de estudio, especialmente interesante en relación con el e-learning (Etchevers, 2005; Aires et al., 2006; Rebollo et al., 2008). Como señala Aires (2006, p. 78) "los escenarios educativos en línea no son escenarios vacios, tabulas rasas para el individuo, sino rede de compromisos con múltiples otros que dibujan el itinerario personal del individuo que aprende". Los resultados de investigaciones sobre las emociones y el aprendizaje online, Etchevers (2005), aconsejan la incorporación del afecto y la emoción en el diseño y desarrollo de entornos de aprendizaje online. Además, la inteligencia emocional es una parte fundamental de la formación integral de cualquier persona: es vital para conocerse a uno mismo como para saber relacionarse adecuadamente con los demás. Y muestra de ello es como los planes de estudio universitarios cada vez más van incorporando asignaturas que tratan este campo y contemplan actividades de contenido emocional.

Durante el tiempo que los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la VIU llevan formándose como futuros maestros de primaria, han comprobado y experimentado la importancia que tiene la inteligencia emocional en sus estudios de manera inmediata y más a largo plazo como futuros docentes. Y es nuestro propósito conocer qué emociones y con qué frecuencia estas emociones se experimentan a través de los diferentes recursos y herramientas con las que interactúan. Es decir, esta investigación tiene como objetivo principal conocer las emociones, tanto positivas como negativas, que experimentan los estudiantes del Grado en Educación Primaria en relación a los recursos y herramientas de la VIU. En concreto pretendemos:

- Identificar los niveles de bienestar y malestar emocional que el proceso formativo online genera en los estudiantes.

- Distinguir las emociones que presentan una mayor frecuencia, ya sean éstas positivas o negativas.

- Determinar la relación entre las emociones experimentadas y los recursos didácticos sobre los que se fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Presentar propuestas de mejora encaminadas a elevar los niveles de bienestar emocional de los estudiantes.

Método

La muestra que compone el estudio ha sido extraída del total de los estudiantes del Grado en Educación Primaria y que iniciaron sus estudios en el curso académico 2011-2012. Está formada por 23 estudiantes con edades comprendidas entre los 20 y 50 años: 21,74% tiene entre 20-30 años; el 52,17% entre 30-40 y el 36,09% entre 40 y 50. La mayoría (78,26%) son mujeres.

Definido el problema que nos ocupa y los objetivos de la investigación, hemos resuelto agrupar las emociones objeto de estudio en positivas y negativas con el propósito de acotar su extensión y la interpretación de las mismas por parte de los participantes:

a) Emociones positivas

- Orientación: expresiones de guía, apoyo y sostén en el aprendizaje. Ayuda en la comprensión del entorno, en las tareas y en general, en todo el proceso de aprendizaje.

- Gratitud: expresiones de agradecimiento y alivio por la ayuda recibida, reconocimiento.

- Tranquilidad: expresiones de confianza, acompañamiento y seguridad. Estado de calma y despreocupación dándose el tiempo que necesita para hacer las cosas sin precipitación.

- Reconocimiento: expresiones de recompensa, premio y valoración de las acciones, tanto propias como ajenas.

- Entusiasmo: expresiones de alegría y optimismo en relación con las tareas de aprendizaje. Exaltación y excitación del ánimo por algo que causa interés, admiración o placer.

- Satisfacción: expresiones de orgullo y competencia en relación a las tareas de aprendizaje.

b) Emociones negativas

- Preocupación: expresiones de tensión, inquietud, susto o miedo en relación al aprendizaje.

- Confusión: expresiones de desconcierto, sorpresa, desorientación en relación al aprendizaje.

- Inseguridad: expresiones de duda, incertidumbre y desconfianza.

El método de recogida de información es un cuestionario elaborado expresamente para esta investigación a partir de las emociones descritas y las herramientas para la docencia de la VIU. Se trata de un cuestionario compuesto por ítems de tipo Likert y estructurados en cuatro apartados: el primero recoge los datos personales; el segundo las emociones y la frecuencia (nunca, algunas veces, muchas veces y siempre) en las que éstas han estado presentes en el proceso de aprendizaje; la tercera parte relaciona las emociones descritas anteriormente con los recursos didácticos y herramientas docentes de la VIU (videoconferencia; foro; chat; documento multimedia; videos docentes; material audiovisual adicional; correo electrónico; la red y otros recursos en línea; el manual de la asignatura) y la cuarta y última recoge una serie de valoraciones sobre el aprendizaje online a evaluar en una escala de 1 a 5 (donde 1 es el valor más bajo y 5 el más alto):

- La formación online recibida hasta el momento me ha ayudado a desarrollar mis emociones (Ítem 1).

- La formación online, a través de los diferentes recursos (videoconferencia, chat, correo electrónico, etc.) me ha ayudado a expresar mis emociones (Ítem 2).

- La formación online no es impedimento para expresar mis sentimientos (Ítem 3).

- A través de la formación presencial expresaría mejor mis sentimientos que a través de la formación online (Ítem 4).

- Me resulta más sencillo entender los sentimientos de los demás que expresar los míos a través de la enseñanza online (Ítem 5).

- Me resulta más sencillo expresar los sentimientos mis sentimientos que entender los de los demás a través de la enseñanza online (Ítem 6).

- He experimentado más emociones positivas que negativas a través de la enseñanza online (Ítem 7).

El cuestionario fue administrado a los estudiantes por correo electrónico y devuelto por el mismo medio. Los datos obtenidos fueron codificados y tratados con el programa estadístico SPSS v.17. Se pretendió conocer la frecuencia que se daban en las respuestas, para interpretar de este modo la relación de las emociones manifestadas con las herramientas, los recursos y la experiencia formativa en general.

Resultados

Frecuencia de emociones experimentadas

Existe una mayor presencia de emociones positivas en los estudiantes del grado –ver gráfico 1 en página siguiente–:

- Destaca "gratitud" experimentada siempre en un 30%, seguida de "satisfacción" percibida en un 78% en muchas ocasiones y "orientación", con un 69,6%.

- Entre las emociones positivas con menos puntación encontramos "tranquilidad", experimentada en algunas ocasiones en el 60,9% de los casos.

- En cuanto a las emociones negativas sobresale "preocupación", donde el 39,1% de los estudiantes dice sentirse así muchas veces. Las otras dos emociones negativas "inseguridad" y "confusión" han sido advertidas algunas veces en un 73,9% y 69,6% respectivamente. Señalar que las estas tres emociones son las únicas del estudio en la que algunos participantes dicen no haberlas experimentado nunca.

Emociones, recursos metodológicos y herramientas para la docencia

- Cuatro son las emociones que más experimentan los alumnos en relación a los recursos metodológicos –ver gráfico 2 en página siguiente–: "orientación", percibida en un 29,82%; "tranquilidad" con un 16,59%; "entusiasmo" con un 12,18%; y "satisfacción" con un 11,21%.

- "Confusión" es la emoción negativa con un resultado mayor que el resto (11,21%). "Preocupación" es experimentada en un 10,62% e "inseguridad" en un 4,34%.

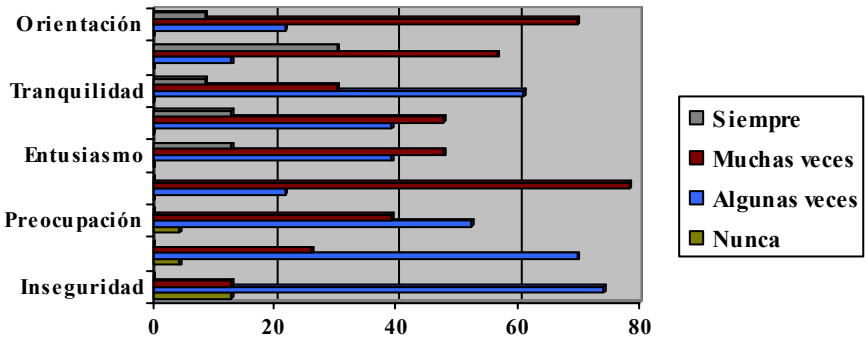


Gráfico 1. Porcentaje de emociones experimentadas

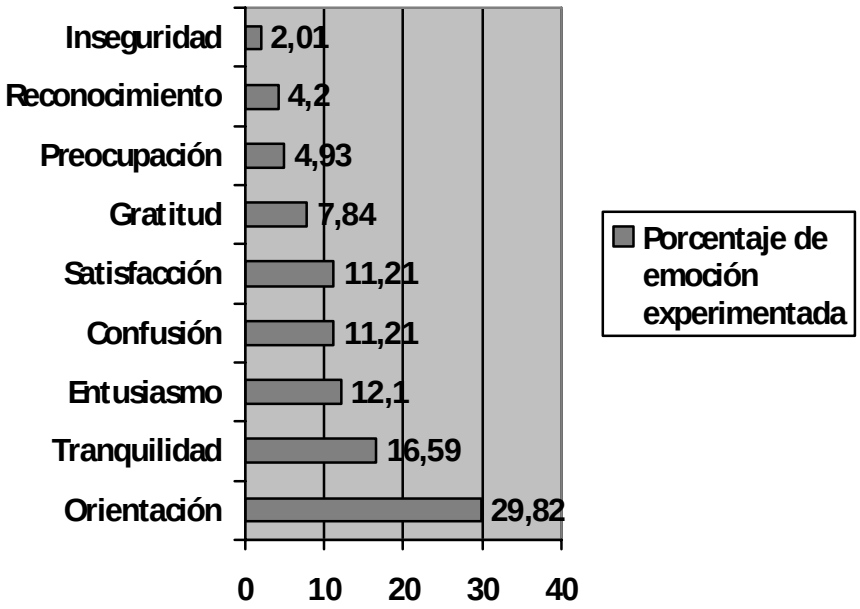


Gráfico 2. Porcentaje de las emociones experimentadas relacionadas con los recursos y herramientas para la docencia

- Si atendemos a los resultados de las herramientas identificamos que el chat, el correo (ambas con un 33,33%) junto con la videoconferencia (30,91%) son las herramientas que suscitan en los alumnos mayores emociones.

- La herramienta de videoconferencia provoca en los estudiantes más emociones de "orientación" (30%), seguida de "confusión" (16%), "entusiasmo" y "tranquilidad" (14%).

- En cuanto a la herramienta de foro, la emoción de "orientación" es la más recurrente (28%), seguida de emociones negativas: "confusión" 22%, "preocupación" 11% e "inseguridad" 8%.

- El chat obtiene puntuaciones altas en emociones positivas: "entusiasmo" (20%), "gratitud" (19%), "orientación" (17%), "tranquilidad" (16%) y "satisfacción" (12%).

- Como recurso docente, el documento multimedia de la asignatura obtiene puntuaciones altas en "orientación" (41%) y "tranquilidad" (25%).

- Los videos docentes alcanzan puntuaciones altas en "orientación" (42%), seguidas de "confusión" (18%) y "tranquilidad" (17%).

- Otro material audiovisual adicional consigue puntuaciones altas en emociones positivas: "orientación" (36%), "entusiasmo" (22%) y "satisfacción" (20%).

- El correo electrónico también recoge emociones positivas en los alumnos ("orientación" 22% y "tranquilidad" 20%).

- El uso de la web y sus recursos: los resultados siguen la línea de "otro material audiovisual", obtiene puntuaciones similares ("orientación" 37%; "tranquilidad" y "satisfacción" 20%).

- Por último, el manual de la asignatura logra porcentajes más repartidos entre todas las emociones, destaca "orientación" con el 34% y "tranquilidad" con 24%.

Emociones y aprendizaje online

- Una amplia mayoría de los estudiantes comparte la opinión sobre que el aprendizaje online les ha ayudado a desarrollar sus emociones (36% muy de acuerdo y 45% bastante de acuerdo).

- En cuanto al aprendizaje y la expresión de las emociones en este entorno, los resultados son similares, si bien es cierto que hay más alumnos que no comparten la afirmación en comparación a la anterior.

- Destaca que la mitad de los participantes en el estudio esté muy de acuerdo o completamente de acuerdo (27%) con la afirmación "he experimentado más emociones positivas que emociones negativas".

- Una parte importante de los alumnos afirma que les resulta más sencillo expresar sus emociones que entender las de los demás, algo que se confirma al comparar las puntuaciones obtenidas con la afirmación inversa.

- A pesar de los resultados obtenidos hasta el momento, una mayoría opina que a través de la formación presencial expresaría mejor sus sentimientos (el 36% está completamente de acuerdo, 9% muy de acuerdo y el 27% lo está bastante). Por el contrario un 23% está poco de acuerdo.

- La mitad de los estudiantes están bastante de acuerdo (49%) con la afirmación "no me ha supuesto un impedimento para expresar mis sentimientos", resultados que van en la línea de la pregunta anterior.

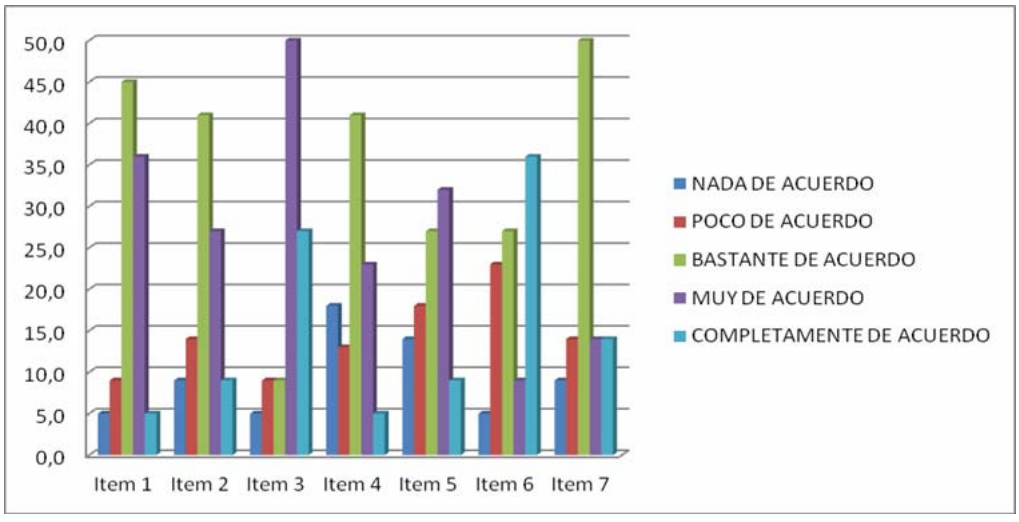


Gráfico 3. Emociones y aprendizaje online

Discusión

La investigación pretende averiguar qué emociones advierten los estudiantes del Grado en Educación Primaria en relación a la metodología docente de la VIU y los recursos y herramientas que ésta utiliza para la docencia. Los resultados obtenidos sobre la frecuencia de las emociones experimentadas apuntan una mayor presencia y variedad de emociones positivas que de emociones negativas en este entorno de aprendizaje. Existen niveles de bienestar emocional en los estudiantes que participaron en el estudio ya que, como podemos extraer de los resultados, las emociones positivas obtienen puntuaciones más altas –ver gráfico 1– a destacar: *gratitud* (expresiones de agradecimiento y alivio por la ayuda recibida, reconocimiento), *entusiasmo* (expresiones de alegría y optimismo en relación con las tareas de aprendizaje; exaltación y excitación del ánimo por algo que causa interés, admiración o placer) y *reconocimiento* (expresiones de recompensa, premio y valoración de las acciones, tanto propias como ajenas) todas experimentadas con mayor intensidad. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en otras investigaciones, como por ejemplo Rebollo et al. (2008). En cuanto a los resultados de las emociones negativas (inseguridad, confusión y preocupación) resulta interesante observar cómo han obtenido puntuaciones altas en "algunas veces" (73,9%; 69,6% y 52,2% respectivamente). Además, estas tres emociones son las únicas en las que algunos participantes del estudio afirman no haberlas experimentado nunca, lo cual indica que las emociones negativas están poco presentes en el proceso formativo.

Dejando a un lado los valores más absolutos (nunca y siempre), y tomando como referencia "muchas veces" podemos comprobar que se da en la mayoría del resto de emociones positivas en un porcentaje alto: 78,3% satisfacción, 69,6% orientación, 56,5% gratitud y 47,8% en entusiasmo y reconocimiento. Por lo tanto, y teniendo en cuenta las bajas puntuaciones en emociones negativas, estamos en situación de señalar que existe bienestar emocional generalizado en los estudiantes.

Respecto a los recursos metodológicos y herramientas empleadas para la educación online, observamos que a nivel general todas aumentan la frecuencia de emociones positivas frente a las negativas. Sin embargo, algunos de ellos producen tanto emociones de un signo como de otro. Un ejemplo es la herramienta de videoconferencia, recurso que provoca mayor frecuencia de emociones relacionadas con la orientación y confusión. En este sentido opinamos que es de vital importancia el uso de los recursos de manera eficaz para el logro de resultados positivos, aumentando la experimentación de emociones positivas y reduciendo las negativas. Las herramientas en las que los alumnos han experimentado más emociones de cualquier tipo son el chat, la videoconferencia y el correo. La razón podemos encontrarla en que las dos primeras son síncronas y que la tercera, aún siendo asíncrona, es un medio de comunicación habitual. Entendemos que en los tres casos la inmediatez sumada al hecho de necesitar interactuar con otras personas en su uso puede ser un factor explicatorio de este resultado.

Foro es la herramienta que ha obtenido emociones negativas más presentes, probablemente por ser un espacio donde los alumnos suelen exponer sus dudas al resto de compañeros y al tutor, de hecho "orientación" y "confusión" son las emociones más experimentadas en relación a dicha herramienta. Comparando la herramienta de chat y foro podemos observar como la primera obtiene puntuaciones altas en emociones positivas a diferencia de la segunda. Parece ser que a pesar de ser ambas un medio de comunicación habitual entre los estudiantes, el hecho de que chat sea una herramienta síncrona es un factor importante para la obtención de bienestar emocional.

La última de las herramientas para la docencia, el correo electrónico, es la única en la que la emoción de gratitud es experimentada en un porcentaje significativo de los casos. La razón podemos encontrarla en que es un medio donde el alumno interactúa directamente con el docente para obtener una atención más personalizada.

En cuanto a los recursos para la docencia, en el caso del documento multimedia de la asignatura, obtiene puntuaciones altas en emociones de orientación y tranquilidad. Ello coincide con la finalidad del recurso (actuar como guía de la asignatura y orientar al alumno).

Un resultado similar obtiene el manual de la asignatura, seguramente por ser éste recurso el que recoge todos los contenidos teóricos de la materia objeto de estudio.

Los videos docentes, clases grabadas previamente y que explican contenidos de la asignatura, también obtienen una puntación alta en "orientación" lo cual es indicador de que cumplen su función dentro de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Destacan los resultados obtenidos por "otro material audiovisual adicional" y "uso de la web y sus recursos" con puntuaciones muy altas en emociones positivas, seguramente por ser éste un material adicional que enriquece las experiencias de aprendizaje, lo que también explicaría la mejor acogida entre los alumnos.

Finalmente señalar que tres cuartas partes de los participantes en el estudio han experimentado emociones positivas durante su formación y que la mitad está "bastante de acuerdo" en que la formación online en la VIU (y con ello sus recursos y herramientas) no ha supuesto un impedimento para expresar sus emociones. A pesar de estos resultados tan satisfactorios, una amplia mayoría opina que a través de la formación presencial expresaría mejor sus emociones, lo cual es indicador que la tecnología no suple, hoy por hoy, las condiciones de una clase presencial en lo que a posibilidad de expresar y sentir emociones se refiere.

Referencias

Aires, L.. Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M. I. y Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. En J. García Carrasco (Coord.), *Estudio de los comportamientos emocionales en la red*. Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información, 7(2). Universidad de Salamanca.

Etchevers, N. (2005). ¿Dónde están las emociones en el Ciberespacio? Análisis de la situación actual. *Revista Textos de la CiberSociedad*, *5*.

Pekrun, R., Frenzel, A. C. y Goetz, T. (2007). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Emotion in Education*, 13-36.

Rebollo, Mª A., García Pérez, R., Barragán, R., Buzón García, O. y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online.*RELIEVE*, *14*(1).

METODOLOGÍA PARA TRABAJAR CON TABLETS CON ALUMNOS DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN AULAS ORDINARIAS

Antonia Cascales Martínez, Universidad de Murcia
Mª José Martínez Segura, Universidad de Murcia
Mª Isabel Laguna Segovia, CEIP Costablanca
Email contacto: antonia.cascales@um.es

Resumen

El presente trabajo se articula en torno a tres ejes de acción: El uso de las tecnologías de la información y la comunicación, concretamente las Tablets. Las dificultades de aprendizaje que presentan ciertos estudiantes, derivados de las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan. Y, finalmente, a la metodología para trabajar las Tablets con estos alumnos en sus aulas de referencia. El propósito de esta investigación es mostrar cómo a través del uso de las tablets se puede mejorar los aprendizajes y el autoconcepto de los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial.En este estudio, se utilizó una muestra de 26 estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años, que acuden al aula de apoyo a tiempo parcial. La experiencia se apoyaba en el uso de aplicaciones para Tablets y se trabajaban aspectos relacionados con las matemáticas y la lectoescritura s través de estrategias de aprendizaje colaborativo.

Descriptores: *tecnologías de la información y la comunicación; tablets; metodología: necesidades específicas de apoyo educativo.*

Abstract

This work is organized around three action axes: The use of Information and Communication Technology (ICT), like Tablets. The learning difficulties that have several student. And finally, the methodology to work using tablets with another student.

This investigation propose is to show how the use of tablet can help to improve in special education student its learning and self-confidence. In this study, we use a sample of 26 students with ages between 6 and 12 years old. The student sometimes goes to a special classroom. The experience leaned in the use of tablet applications for work mathematics and reading-writing by collaborative learning.

Keywords: *information and communications technology; tablet computers, collaborative methodology.*

Introducción

La tecnología avanza a pasos agigantados y la educación no debe pasar por alto el potencial educativo de las últimas herramientas tecnológicas. Las tabletas digitales aparecieron hace algunos años en el mercado. Hoy no es raro ver como los niños y niñas utilizan en sus hogares las tabletas como elemento de ocio para colorear imágenes o jugar con ellas. Las tabletas digitales se pueden utilizar no solamente para el entretenimiento sino que pueden ser un soporte adecuado para desarrollar las capacidades y favorecer su desarrollo cognitivo del alumnado (Hsieh, 2008). Dada las características de estás herramientas y los software tan intuitivos con que cuentan y su entorno tan visual que utilizan hace de ellas un recurso apropiado para trabajar con alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

La integración de las TIC en las aulas debe ir acompañada de una propuesta pedagógica, distinta a los métodos de enseñanza tradicionales, y al unirse tecnología y pedagogía se cree un entorno propio para el aprendizaje (Dondlinger, 2007; Sarfo, F., & Elen, J., 2007).

Actualmente, los paradigmas educativos están cambiando el proceso de enseñanza aprendizaje, cada vez más se centran en el en alumno. Ello implica el desarrollo de una metodología adecuada basada en la selección y planificación de estrategias de aprendizaje y, consecuentemente, la selección de tecnologías educativas que permitan alcanzar los objetivos (Ridway, J., Swan, M., & Burkhardt, H., 2001).

En un estudio de Liu et al. (2011) pusieron de manifiesto que los estudiantes, con apoyo de simulaciones por ordenador, estaban más motivados para realizar las actividades mediante ensayo-error, que por medio de ejemplos y estrategias de razonamiento analítico. Este tipo de aplicaciones o juegos son los preferidos por los alumnos ya que fomentan el verdadero aprendizaje mediante, comprensión de conceptos a través del uso de un entorno de visualización simulada, la resolución de problemas y una retroalimentación instantánea (Ke, 2009).

La actual normativa, LOE (2006), refuerza el principio de diversidad recogidos en leyes anteriores, LOGSE (1990), con la introducción de los principios como el de la inclusión educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales (acneae), la calidad de educación para todos, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad. Así, nuestras escuelas y maestros deben estar preparados para cumplir dichos principios y saber dar la respuesta educativa adecuada a los acneae.

Para hacer frente a los retos a que se enfrentan estos alumnos, son muchos los investigadores que recomiendan la tecnología por su potencia y flexibilidad (Woodward, J., & Carnine, D., 1993). Son muchos los argumentos que justifican esta recomendación, entre los que destacamos; puede adaptar e individualizar enseñanza para los estudiantes con necesidades especiales (Bryant, D. P., & Bryant, B., 1998; National Council of Teachers of Mathematics, 2000)

La interacción con la tecnología hace que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje, comprensión de instrucciones, y, ello implica mejorar los resultados de aprendizaje (Cho, V., Cheng, T. C. E., & Lai, W. M. J., 2009; Chou, C., 2003; Crowther, M. S., Keller, C. C., & Waddoups, G. L., 2004; Hinostroza, J. E., & Mellar, H., 2001).

Respecto a las tablet, su introducción en los centros educativos se ha limitado principalmente estudiantes de secundaria. Barton y Collura (2003) encontraron que las tabletas mejoraban la escritura y las habilidades de organización, ya que son capaces de escribir o escribir a mano historias y notas escritas a la vez que se puede convertir el texto manuscrito en texto mecanografiado.

Método

Objetivos

La finalidad de este estudio es conocer cómo se puede ayudar el uso educativo de las tablets para mejorar la autoconcepto y los aprendizajes del alumnado que acude al aula de P.T. (pedagogía terapéutica).

Partimos de una idea constatada en nuestra realidad educativa, normalmente cuando el alumno con necesidades educativas especiales acude al aula de apoyo se siente en ocasiones diferente al resto de sus compañeros y el papel que adquiere en sus aprendizaje es pasivo, pues el profesor se dedica a reforzar conceptos y aprendizajes que debe mejorar, lo cual a veces repercute en su autoestima. De acuerdo con este planteamiento, los objetivos planteados para este estudio han sido los siguientes:

- OBJ 1: Introducir el uso educativo de las tablets en el aula de apoyo.
- OBJ 2: Fomentar el aprendizaje cooperativo entre iguales.
- OBJ 3: Favorecer la asimilación de los nuevos contenidos mediante la explicación y tutorización de iguales.
- OBJ 4: Motivar y mejorar la autoestima con el uso de las tablets como recurso para aprender.

Para la consecución de estos objetivos a través de la propuesta de trabajo con las aplicaciones para las tablets se plantearon siempre con actuaciones y estrategias metodológica que potenciaban el aprendizaje cooperativo, donde el alumno ayudaba a otro igual a trabajar con la tablet conceptos de lógica-matemática y lectoescritura contribuyendo al afianzamiento de los mismos y a la satisfacción personal.

Metodología

En este estudio se emplearon tabletas PC y diferentes aplicaciones educativas para las mismas. Para esta experiencia se utilizo un muestreo por conveniencia, en el estudio participaron 26 niños y niñas que acudían en sesiones alternas al aula de Pedagogía Terapéutica (aula de apoyo) y sus edades estaban comprendidas entre los 6 y 12 años. Estaban escolarizados en un centro público de la provincia de Alicante. Se agruparon en parejas por nivel de competencia curricular con el objetivo de que ellos mismos fueran capaces de autogestionar sus aprendizajes con una breve orientación docente. Las sesiones tenían una duración media de 35 minutos. Los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica que tomaron parte en este estudio fueron dos y se encargaron de seleccionar, atendiendo a nuestras orientaciones, las aplicaciones del Android's Play Store más adecuada para trabajar con los alumnos que formaron parte en este estudio.

A través de las mencionadas aplicaciones se trabajó la lógica-matemática y la lectoescritura, acordes en todo momento con su nivel de competencia curricular de los estudiantes participantes.

La estructura de las sesiones fue la siguiente:

1) La docente mostraba la aplicación a los alumnos y preguntaba a la pareja de alumnos cómo pensaban que se podía utilizar y cuál era el objetivo de la misma.

2) Posteriormente repartía a uno de los alumnos el rol de docente u a otro de discente para interactuar con la aplicación. Estos roles cambiaban a lo largo de la intervención.

3) Finalmente se preguntaba a los alumnos sobre la evolución del desarrollo de la actividad.

Esta experiencia se desarrollo siguiendo una metodología activa y comunicativa. Se pretendía, en todo momento, que el alumnado fuera participe de sus propios aprendizajes y al verbalizar y ayudar a sus compañeros interiorizara mejor los contenidos.

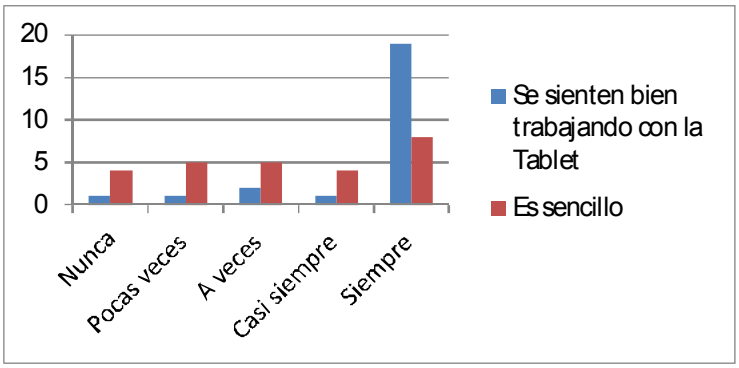
Se diseño un cuestionario como instrumento de recogida de información. Dicho instrumento contaba con seis dimensiones en las que aparecían preguntas cerradas para facilitar la respuesta al alumnado. Las dimensiones eran: Comodidad de manejo de la aplicación, problemas o dificultades que había encontrado, aprendizaje con la aplicación, como habían explicado la aplicación al compañero, cómo había realizado su compañero/a la actividad y si se habían divertido con la actividad.

Resultados

A continuación exponemos los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones estudiadas en relación a los diferentes objetivos que nos planteamos al inicio del estudio.

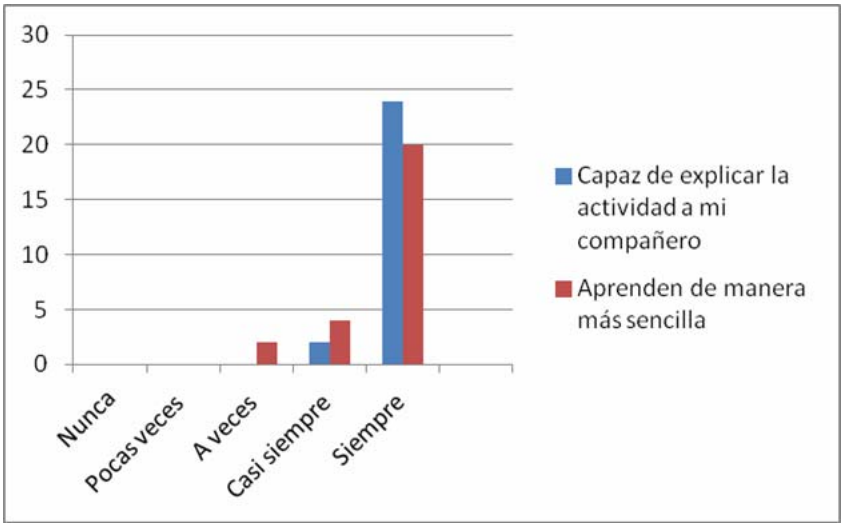
- *OBJ 1: Introducir el uso educativo de las tablets en el aula de apoyo.*

La mayoría de los participantes en este trabajo, el 75%, refirieron *sentirse cómodos a la hora de realizar las actividades con las tablets y percibiá un sencillo manejo de la herramienta.* Sólo un tercio de los alumnos participantes en este trabajo encontraron problemas a la hora de realizar las actividades propuestas con la tablet.



- *OBJ 2: Fomentar el aprendizaje cooperativo entre iguales.*

Casi todos los alumnos se percibían capaces *de explicar las actividades a realizar al compañero* y que *aprendían de manera más sencilla los nuevos contenidos de aprendizaje con el uso de la tablets*.



- *OBJ 3: Favorecer la asimilación de los nuevos contenidos mediante la explicación y tutorización de iguales.*

A la hora de *explicar la actividad al compañero* también la mayoría de los respondientes consideraron que lo hacían bien.

En cambio a la hora de *evaluar cómo realizaba el compañero la tarea* sólo el 35 por ciento indicaron que lo hacía correctamente.

- OBJ 4: Motivar y mejorar la autoestima con el uso de las tablets como recurso para aprender.

La mayoría de los alumnos señalaron haberse divertido trabajando con la tablets.

Discusión y conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos, se observa que muchos de los aspectos recogidos en el marco teórico del estudio se confirman.

Así, en relación al el interés y la motivación de los niños que han participado en el estudio para el uso de la tablet es muy alto. En este mismo orden de cosas, los niños entre las edades de 6 y 12 años con necesidades educativas especiales fueron capaces de aprender a usar la tablet como un medio para representar sus ideas y aprendizaje muy rápidamente y además enseñar a sus compañeros en un entorno de trabajo colaborativo.

También apreciamos que la cantidad de tiempo que los niños permanecían con la tablet variaba según la edad, con los niños más pequeños o con una atención más limitada por si características, la utilizaban durante menos tiempo. Hecho que recogieron en sus investigaciones McBride y Austin (2001), asociando la madurez cognitiva con un mayor compromiso con la tecnología.

A medida que los niños adquirieron familiaridad con la tablet, se hicieron más autónomos, demandando menos de instrucciones y ayuda del docente.

La tablet es una herramienta viable para trabajar con alumnos con necesidades especiales, ya que permite ajustarse a las características de cada uno de ellos. Asimismo

fomenta el trabajo colaborativo entre alumnado con distinta edad pero mismo nivel de competencia curricular.

Finalmente, además de ser una herramienta que les divierte y les motiva, le permite actuar como tutores de sus compañeros desarrollando positivamente la autoestima y autoconcepto de los alumnos.

Referencias

Barton, C. y Collura, K. (2003). Catalyst for change. *T.H.E. Journal. 31*(4), 39–42.

Bryant, D. P. y Bryant, B. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 41–54.

Cho, V., Cheng, T. C. E. y Lai, W. M. J. (2009). The role of perceived user-interface design in continued usage intention of self-paced e-learning tools. *Computers & Education, 53*, 216–227.

Chou, C. (2003). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology, 34*, 265–279.

Crowther, M. S., Keller, C. C., & Waddoups, G. L. (2004). Improving the quality and effectiveness of computer-mediated instruction through usability evaluations. *British Journal of Educational Technology, 35*, 289–303.

Dondlinger, M. (2007). Technology based learning environments and student satisfaction. En C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, et al. (Eds.), *Proceedings of the society for information technology and teacher education international conference 2007* (pp. 297–301), Chesapeake, VA.

Hinostroza, J. E. y Mellar, H. (2001). Pedagogy embedded in educational software design: Report of a case study. *Computers & Education, 37*, 27–40.

Hsieh, M. C. y Lee, J. S. (2008). Marker Capacity Increasing for Kindergarten English Learning, *AR*, 663–666.

Ke, F. (2009). A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. En R. E. Ferdig (Ed.), Handbook *of research on effective electronic gaming in education* (pp. 1–32). Hershey, PA: Information Science Reference.

Ley Orgánica, 3 de octubre de 1990, General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley de Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE).

Liu, C. C., Cheng, Y. B. y Huang, C. W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, *57*, 3, 1907–1918.

McBride, K. M. y Austin, A. M. B. (2001). Computer affect of preschool children and perceived affect of their parents, teachers, and peers. *Journal of Genetic Psychology, 147*(4), 497–506.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Ridway, J., Swan, M. y Burkhardt, H. (2001). Assessing mathematical thinking via FLAG. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI study* (pp. 423–430). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Sarfo, F. y Elen, J. (2007). Developing technical expertise in secondary technical schools: the effect of 4C/ID learning environments. *Learning Environments Research,10*(3), 207–221.

Woodward, J., & Carnine, D. (1993). Uses of technology for mathematics assessment and instruction: Reflection on a decade of innovations. *Journal of Special Education Technology, 7*, 38–48.

APRENDIENDO A INVESTIGAR CON UNA WEB DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE REALIZACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO MEDIANTE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CONTENIDOS

Miguel Ángel Gómez Ruiz, Universidad de Cádiz
Gregorio Rodríguez Gómez, Universidad de Cádiz
María Soledad Ibarra Sáiz, Universidad de Cádiz
Beatriz Gallego Noche, Universidad de Cádiz
Email contacto: miguel.gomez@uca.es

Resumen

En este trabajo se describe una experiencia de realización de un proyecto tutorado, concretamente un trabajo de investigación completo, utilizando como recurso para la información, comunicación, evaluación y retroalimentación una web docente diseñada con el gestor de contenido Joomla complementada con su curso en Moodle. Se realizó en la asignatura optativa de Métodos de Investigación Cualitativa de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Cádiz. Una vez finalizado el trabajo se invitó a los 24 estudiantes participantes a completar un cuestionario on-line para valorar los distintos aspectos de la web y su aportación al correcto desarrollo del trabajo. Los resultados nos muestran una percepción muy positiva de los participantes, apreciando no sólo su carácter innovador, sino su utilidad, claridad, organización y sus innumerables posibilidades pedagógicas. Es de interés la introducción de estas herramientas como recurso para la orientación de tareas en coherencia con una metodología docente participativa.

Descriptores: *web docente, universidad, CMS, LMS, TICs.*

Abstract

This paper describes an experience of supervised project, namely a full research. We used as a resource for information, communication, assessment and teacher feedback a website designed with the content management Joomla complemented by its course in Moodle. We performed elective course in Qualitative Research Methods for the Degree of Psicopedagogy at the University of Cádiz. Once the research was fishished, the 24 students invited to complete an online form to assess the various aspects of the web and its contribution to development of research. The results show a very positive perception of the participants, appreciating not only their innovative, but their usefulness, clarity, organization and its many pedagogical possibilities. Of interest is the introduction of these tools as a resource for task orientation consistent with a participatory teaching methodology.

Keywords: *Teaching web, university, CMS, LMS, ICT.*

Introducción

Desde hace décadas la sociedad y el conocimiento vienen siendo influidos de forma creciente por las tecnologías. La influencia digital en la práctica educativa puede tener diversos aspectos positivos como la creación de nuevos contextos de aprendizaje, más flexibles y personalizados (Baelo y Cantón, 2010). De hecho, en la actualidad son ya muy habituales diferentes herramientas tecnológicas cuyo fin explícito es el de facilitar la interacción educativa. Probablemente las plataformas más populares son las denominadas LMS (Learning Management System) como Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) o Blackboard o LAMS (Learning Activity Management System), aunque actualmente también se plantean otras alternativas para la utilización, por ejemplo, de herramientas webs y juegos de simulación en la formación estudiantil[32].

No obstante, la utilización de las tecnologías no solo es una cuestión de hardware y software. Debemos tener en consideración que el estudiante que hoy accede a la universidad procede de este contexto social especialmente marcado por las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), una generación que satisface con las TIC su necesidad de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, tal vez, también de formación (García et al., 2007).

Bajo estas premisas, planteamos la realización de una experiencia de aprendizaje mediado por una web docente para desarrollar un proyecto tutorado consistente en la realización de un trabajo de investigación completo. De forma general, entendemos una web docente como un sitio en Internet que se utiliza con la finalidad de aportar información, recursos y orientaciones para facilitar actividades de enseñanza y aprendizaje en una determinada materia (Moreno, Martínez y Martín, 2004; Bueno García y Gil Pérez, 2007).

Concretamente, nuestra web docente fue diseñada para que sirviera de guía en la realización de un proyecto tutorado, una metodología que, junto con el aprendizaje basado en problemas o el análisis de casos, se presta especialmente a su desarrollo con la mediación de recursos virtuales (Cabero y Román, 2006; Coll y Monereo, 2008). Mediante la enseñanza basada en proyectos de aprendizaje tutorados se pretende promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo las orientaciones del docente, siendo su meta la realización y evaluación de una tarea específica (en este caso un trabajo de investigación) que requiera la aplicación de conocimientos previos, habilidades de documentación y el manejo de conflictos en contextos profesionales (Gil Flores et al., 2004).

En nuestro caso, y forma complementaria a la web, la retroalimentación a cada tarea que componía la investigación era un elemento fundamental en el desarrollo de la actividad al considerarse un elemento crucial para conseguir la autorregulación del aprendizaje del estudiante con el fin de conseguir la transferibilidad de las mejoras a otras actuaciones y contextos (Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011).

[32] Proyecto DevalSimWeb: Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web. Proyecto financiado por la Unión Europea. Alfa III (2011)-10. http://devalsimweb.eu/

Desde un punto de vista técnico, la web se había creado utilizando el gestor de contenido (CMS) Joomla[33], un conocido e intuitivo motor que permite la construcción de sitios web 2.0 con muchas alternativas tanto técnicas como estéticas.

La asignatura contaba con su propio curso en Moodle, por lo que la web docente se utilizó como complemento específico para el trabajo de investigación que los estudiantes debían desarrollar de forma obligatoria en la asignatura. Como en experiencias anteriores (Gómez Ruiz et al., 2010) la conexión entre la web destinada al proyecto tutorado y el sistema de gestión de aprendizaje brindó una excelente oportunidad para la comunicación y para aportar la retroalimentación y proalimentación que comentábamos con anterioridad.

La web docente utilizada, disponible en http://trabajoinvestigacion.evalfor.net/, disponía de la siguiente estructura que venía a reflejar las fases fundamentales para la realización de una investigación:

1. Inicio: Donde se explica el funcionamiento de la web.

2. Presentación: Donde se realiza una contextualización del trabajo a desarrollar.

3. Proyecto de investigación: Donde se ofrecen las orientaciones para realizar el diseño de la investigación. Subapartados: 3.1. Fechas y entregas; 3.2. Ejemplos y recursos; 3.3. Criterios de evaluación

4. Recogida de datos: Donde se detalla cómo se realizará los instrumentos a utilizar y el trabajo de campo. Subapartados: 4.1. Fechas y entregas; 4.2. Ejemplos y recursos; 4.3.Criterios de evaluación

5. Análisis de datos: Donde se especifica el procedimiento para el análisis de los datos. Subapartados: 5.1. Fechas y entregas; 5.2. Criterios de evaluación

6. Informe final: Donde se especifican los requisitos para escribir el informe final. Subapartados: 6.1. Fechas y entregas; 6.2. Ejemplos y recursos; 6.3. Criterios de evaluación

7. Defensa oral: Donde se informa de los detalles de la defensa oral. Subapartados: 7.1. Fechas y entregas; 7.2. Ejemplos y recursos; 7.3. Criterios de evaluación

8. Evaluación: Donde se encuentra toda la información sobre la evaluación del proceso y productos del trabajo de investigación (autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación del docente). Subapartados: 8.1. Realización de la evaluación (video-tutorial); 8.2. Fechas; 8.3. Instrumentos en PDF.

Además, existía otro menú destinado a la comunicación enlazando a las herramientas de Moodle: correo, foro y chat. También se disponía de un buscador y de la posibilidad de escribir comentarios en todas las páginas de la web.

Como se puede comprobar analizando la estructura, con la web docente se pretendía que el estudiante tuviera un lugar de referencia donde consultar y gestionar todo lo concerniente a su trabajo de investigación, desde las instrucciones de cada tarea hasta los

[33] http://www.joomla.org/

criterios de evaluación, pasando por ejemplos, recursos o los enlaces para el envío de las tareas y varios medios de comunicación para resolver las dudas de forma personalizada.

Método

Procedimiento

Los estudiantes participantes en la experiencia desarrollaron una investigación completa con el apoyo de la web, desde el diseño de un proyecto de temática libre, hasta la realización del informe final, su defensa oral y la posterior evaluación del proceso completo. El trabajo de investigación, realizado en el primer cuatrimestre del curso 2012/2013, se podía realizar de forma individual o bien en pequeños grupos de hasta cuatro personas. La ponderación de este trabajo suponía el 80% de la calificación total de la materia, completada por el trabajo individual sobre la teoría mediante cuestionarios en Moodle y preguntas en línea abiertas.

Una vez concluido el proceso, se invitó a los estudiantes a cumplimentar de forma voluntaria un cuestionario on-line para recoger sus percepciones y valoraciones sobre la utilización de la web como principal guía para la realización de sus trabajos.

Participantes

La web docente se utilizó en la asignatura optativa de Métodos de Investigación Cualitativa, perteneciente a la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Cádiz. Los estudiantes participantes fueron 24 que realizaron un total de 10 trabajos de investigación de forma individual (3), en parejas (2), en tríos (3) o grupos de cuatro (2). El alumnado cursaba la Licenciatura de Psicopedagogía en la modalidad semipresencial, debiendo acudir a clases presenciales una vez cada dos semanas.

Instrumentación

El cuestionario on-line, totalmente voluntario, estaba compuesto por un total de 8 preguntas:

1. ¿Habías utilizado antes algo parecido a la Web del Trabajo de Investigación en otras asignaturas de la Universidad? [Sí / No]

2. ¿Qué te ha parecido utilizar una Web de forma específica para guiar el proceso de realización del Trabajo de Investigación? [Muy mal / Mal / Regular / Bien / Muy bien]. 2.1. Razona tu elección

3. Valora los siguientes aspectos de la web: 3.1. Diseño [1 a 10]; 3.2. Organización [1 a 10]; 3.3. Claridad [1 a 10]; 3.4. Utilidad [1 a 10]; 3.5. Originalidad [1 a 10];

4. ¿Qué aspectos POSITIVOS destacarías que posee la Web del Trabajo de Investigación tras su uso?

5. ¿Qué aspectos NEGATIVOS destacarías que posee la Web del Trabajo de Investigación tras su uso?

6. Desde la perspectiva de docente y si tuvieras los recursos necesarios, ¿utilizarías una Página Web de este tipo adaptada en tus clases? [Sí / No]

7. ¿Hubieras preferido trabajar directamente en Moodle (Campus Virtual)? [Sí / No]

8. Sugerencias para la mejora y comentarios

Análisis de datos

Los datos de carácter cuantitativo procedentes de las cuestiones cerradas del cuestionario han sido analizados mediante el cálculo de estadísticos descriptivos con la ayuda del software SPSS 15. Los datos de carácter cualitativo recopilados de las preguntas abiertas del cuestionario se han analizado siguiendo el proceso general de análisis de datos cualitativos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Las categorías de análisis se han establecido de forma emergente tras la revisión de las respuestas.

Resultados

El cuestionario on-line fue cumplimentado por 22 estudiantes (91,7% del total). Los resultados se describen y comentan a continuación por cuestiones.

Utilización previa de un recurso similar

17 de los 22 participantes (77,27%) han expresado que nunca habían utilizado durante su formación universitaria una web similar a la usada en esta experiencia. Por lo tanto, para la mayoría de estudiantes fue un elemento totalmente novedoso en su proceso de aprendizaje.

Opinión de los estudiantes sobre la utilización de la web

La totalidad de los estudiantes participantes han valorado de forma positiva la utilización de este recurso virtual. En una escala de 1 (muy mal), 2 (mal), 3 (regular), 4 (bien) y 5 (muy bien), 19 participantes (86,36%) consideran muy buena la experiencia y 3 (13,64%) como buena, lo que supone una valoración general de media de 4,86 sobre 5. Ninguno de los estudiantes ha calificado la experiencia como muy mala, mala o regular.

Respecto a la justificación, la práctica totalidad de los estudiantes lo han considerado un recurso útil, claro y que disponía de toda la información disponible. Este aspecto ha sido referenciado por 19 de los 22 participantes (86,36%), en palabras de un estudiante:

> *"Considero que es una herramienta muy útil pues te detalla todas las actividades del proceso del trabajo de investigación, te permite conocer que se pide en cada una de ellas, y te ayuda a estructurar el trabajo siguiendo el orden de las partes de la web."*

Otros motivos citados, con menos relevancia, han sido la buena organización y estructuración de la web (4 referencias) o que fomentaba la autonomía (1 referencia).

Valoración del diseño, organización, claridad, utilidad y originalidad de la web

De forma específica, se les pedía a los estudiantes que valoraran de 1 a 10 estos cinco aspectos clave de la web docente. Como se puede comprobar en la Figura 1, el aspecto más valorado es la utilidad de la web ($\overline{X}$ = 9,54), seguido de la organización ($\overline{X}$ = 9,10) y la claridad ($\overline{X}$ = 8,94), siendo los aspectos peor valorados el diseño ($\overline{X}$ = 8,36) y la originalidad de la web ($\overline{X}$ = 8,23).

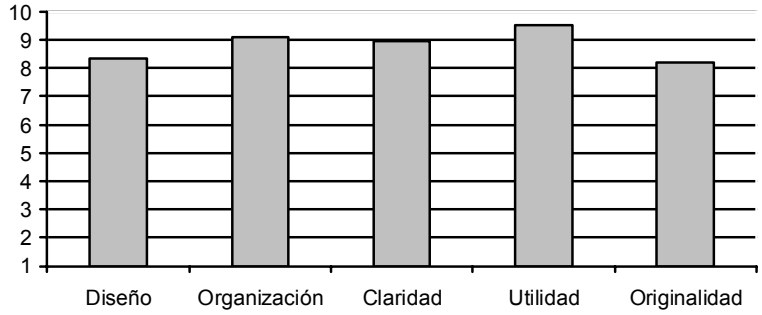


Figura 1. Media de las valoraciones de los estudiantes sobre el diseño, la organización, la claridad, la utilidad y la originalidad de la web

Aspectos positivos y negativos de la utilización de la web

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los estudiantes han expresado que los aspectos positivos de la utilización de la web docente son fundamentalmente tres: Su facilidad, claridad, sencillez y buena organización, que ofrece todas las orientaciones necesarias para afrontar con garantías el trabajo de investigación y que se aporta abundante material, dándole especial importancia a los ejemplos aportados como modelos en cada etapa del proceso.

Tabla 1
Principales aspectos positivos de la utilización de la web

Aspecto	Referencias	Ejemplo
Facilidad de uso y buena organización	15	*"La organización de los contenidos, están muy claros y sencillos de buscar y encontrar los diversos aspectos"*
Ofrece todas las orientaciones necesarias	12	*"Los aspectos positivos a destacar es la ayuda en la realización del trabajo de investigación, he estado orientado en todo momento. Hemos podido situar el trabajo, es decir, encaminarlo con un soporte como es la web"*
Aporta material y ejemplos	7	*"Otro aspecto muy bueno son los ejemplos, ya que ha sido la herramienta que más nos ha ayudado"*

Respecto a los aspectos negativos reseñados por los estudiantes, destaca el diseño poco llamativo y que no existe un apartado de "Novedades" donde ir colocando las actualizaciones de la web docente. Como se puede observar en la tabla 2, 12 estudiantes (54,55%) no han considerado que tuviera ningún punto débil.

Tabla 2
Principales aspectos negativos de la utilización de la web

Aspecto	Referencias	Ejemplo
Ninguno	12	*"Sinceramente no destaco aspectos negativos de la Web."*
Diseño poco llamativo (colores…)	5	*"El diseño de la Web, porque no atrae mucho, los colores son muy monótonos."*
No existe un apartado de "Novedades"	2	*"Que las modificaciones y novedades en la página no quedan reflejadas en el Campus Virtual, por lo que tal vez muchos compañeros no se habían percatado acerca de las evaluaciones que correspondían a cada grupo."*

Utilización como docente de una web similar y preferencias por Moodle

Ya que todos los participantes tenían la titulación de maestro, se les planteó la posibilidad de que desde la perspectiva de docente y con los medios necesarios de utilizar una web de este tipo. Un rotundo 100% expresó que sí la utilizaría.

Igualmente, al tener mucha experiencia con el campus virtual y muy poca con las webs docentes, se les consultó a los estudiantes si hubieran preferido trabajar directamente en Moodle, respondiendo negativamente 20 de los 22 (91%) participantes.

Sugerencias de mejora y comentarios

En último lugar, sobre las sugerencias de mejora, destaca de nuevo el aspecto estético, proponiendo 5 estudiantes que el diseño podría ser mejorado. En la Tabla 3 se describen otras sugerencias. Destacar que este apartado fue aprovechado por 10 estudiantes (45,45%) para volver a incidir sobre los beneficios de la utilización de este recurso.

Tabla 3
Principales sugerencias para la mejora de la web docente

Sugerencia	Referencias	Ejemplo
Mejorar el diseño	5	*"Quizás como propuesta de mejora utilizaría colores más llamativos en su diseño."*
Añadir notificaciones o apartado de "Novedades"	1	*"Quizás añadiría (no se si es posible) notificaciones cuando se añade material nuevo, para no despistarnos."*
Realizar envíos desde la propia web	1	*"Quizás el enviar los trabajos a través de la misma web."*
Fomentar la participación en foro y chat	1	*"Fomentar de alguna manera la participación en el foro y chat."*
Incluir más ejemplos	1	*"Incluir algunos ejemplos más."*

Discusión

La posibilidad de diseñar y administrar páginas webs en el ámbito educativo puede ser considerada una competencia docente cada vez más relevante en el actual contexto marcadamente tecnológico. Los sitios webs no solo pueden ofrecer una excelente oportunidad para crear recursos educativos, sino que puede ser un formato idóneo para el perfil de los actuales estudiantes universitarios.

La experiencia descrita se enmarca dentro de una metodología participativa, donde se implicó a los estudiantes en su evaluación y se siguieron los principios básicos para la buena evaluación y retroalimentación descritos por Nicol (2007). Es importante recalcar este aspecto pues consideramos de relevancia no depositar en un recurso, sea una web o cualquier otro,

todo el peso de la actividad formativa, debiendo recaer esta en unos principios metodológicos reflexionados y coherentes.

Hemos comprobado que la opinión de los estudiantes sobre la utilización de la web ha sido muy positiva. Se ha destacado sobre todo la utilidad y la organización de la web y a todos ellos les gustaría utilizarla en sus propias clases, apreciando así la potencialidad educativa de este recurso.

No obstante, también se han detectado algunos aspectos negativos a plantearse. Está claro que un apartado con las novedades de la web es imprescindible (Bueno García y Gil Pérez, 2007), aunque lo que no parece que predomine es la idea de que un diseño sencillo sea el más adecuado para este tipo de webs. De hecho, han sido varias las referencias realizadas explícitamente resaltando la conveniencia de un tipo de diseño más llamativo y motivante.

En este caso, la plantilla utilizada había sido diseñada con el software WYSIWYG[34] Artisteer, con un aspecto claro y simple. Sin embargo, y comprobando los resultados de las valoraciones, el tema gráfico y visual puede ser uno de los grandes retos para integrar en la web junto con una estructura, unos contenidos y unos recursos pertinentes.

Referencias

Baelo, R. y Cantón, I. (2010). Las TIC en las Universidades de Castilla y León. *Comunicar*, *35*(18), 159-166.

Bueno García, C. y Gil Pérez, J.J. (2007). Web docente: estructura y procedimientos básicos de gestión eficaz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *58*, 37-50.

Cabero, J. y Román, P. (Coord.) (2006). *E-Actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Editorial MAD.

Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.

García, F., Portillo, J. et al. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *Workshop*

proceedings, 318. http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/Garcia.pdf.

Gómez Ruiz, M.A., Gallego Noche, B., Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). DiagWeb: Una experiencia de enseñanza basada en proyectos tutorados en Educación Superior mediante una WebQuest alojada en Moodle. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 24. http://www.um.es/ead/red/24/Gomez_Gallego.pdf.

Gil Flores, J., Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2004). *La Enseñanza Universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS Universitaria.

[34] What You See Is What You Get.

Moreno, R., Martínez, R. y Martín, I. (2004). Visitas a las páginas de una web docente universitaria. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, *22*. http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2206.htm

Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*, 29th-31st May, 2007.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa.* Archidona: Aljibe.

Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S (Eds.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Universidad*. Madrid: Narcea.

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS Y OPORTUNIDADES DE EMPLEO EN UNA ENSEÑANZA DE POSGRADO. EL CASO DEL MÁSTER INTERUNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Isabel Ponce Morales, Universidad de Málaga
Juan Carlos Tójar Hurtado, Universidad de Málaga
Email contacto: jctojar@uma.es

Resumen

El modelo de competencias es ya una realidad en el diseño de los actuales títulos de grado y posgrado. En esta investigación se utiliza la metodología de encuestas para analizar la pertinencia y el grado de desarrollo de las competencias incluidas en una enseñanza de posgrado: Un máster oficial interuniversitario en educación ambiental. Dentro del enfoque metodológico de encuestas se han diseñado tres cuestionarios dirigidos a tres muestras: especialistas en educación ambiental, estudiantes actuales del máster y egresados del mismo. El diseño del instrumento permite analizar la pertinencia y el grado de desarrollo de las competencias así como relacionar dichos elementos con los ámbitos y sectores en los que existen mayores oportunidades de empleo. Los resultados y las conclusiones permiten orientar sobre la conveniencia de trabajar o no determinadas competencias y ofrecer información sobre los ámbitos y sectores en los que existen oportunidades de empleo para los educadores ambientales.

Descriptores: *Competencias, evaluación, posgrado, educación ambiental, metodología de encuestas.*

Abstract

The model of competences is already a reality in the design of the current undergraduate and graduate degrees. This research uses survey methodology to analyze the relevance and the degree of development of the competences included in graduate education. An interuniversity official master in environmental education. In the methodological approach of surveys, it has been designed three questionnaires to three samples: Environmental education specialists, currents students and graduates of the same master. The design of the instrument allows us to analyze the relevance and degree of development of skills and to relate these elements to the areas and sectors where there are more job opportunities. The results and conclusions help to guide on whether to work or not certain competences and provide information on the areas and sectors where there are job opportunities for environmental educators.

Keywords: *competences, evaluation, graduate, environmental education, survey methodology.*

Introducción

El Máster en educador/a ambiental es una enseñanza conjunta de posgrado en la que participan seis universidades andaluzas. El Máster se imparte desde el curso 2009-2010 apoyado en una herramienta de teledocencia (videoconferencia). Como otras enseñanzas de grado y posgrado adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, este Máster está diseñado bajo el modelo de competencias para formar a profesionales y a investigadores de la educación ambiental. El uso de las competencias en educación superior ha ido poco a poco integrándose en las programaciones de los actuales planes de estudios, pero tras cuatro años de experimentación, todavía es un reto que las competencias sean el verdadero motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. O lo que es lo mismo, con plasmar unas competencias en un plan de estudios no se garantiza que los graduados, o posgraduados, hayan trabajado y adquirido dichas competencias para su desempeño profesional.

Existen numerosos trabajos que intentan profundizar en este tema crucial de las competencias en la educación superior (AAVV, 2005; AAVV, 2008; Jornet, Perales y González Such, 2010; Sánchez Santamaría, 2011). El presente trabajo versa sobre una investigación llevada a cabo en la Universidad de Málaga, con el *objetivo* de evaluar las competencias que se desarrollan en el Máster Interuniversitario de Educación Ambiental. De este modo, se establecieron una serie de *objetivos específicos* relacionados con a) evaluar la pertinencia de las competencias del Máster Interuniversitario de Educación Ambiental; b) conocer el grado de desarrollo de las competencias del máster tanto en los estudiantes actuales como en los egresados; y c) determinar qué ámbitos o temas son los que proporcionan mayores oportunidades de empleos a los estudiantes y egresados del Máster.

Metodológicamente este trabajo sigue un procedimiento clásico de comparación de las opiniones de los estudiantes sobre las competencias que han adquirido y las que manifiestan poseer los egresados que han realizado esos mismos estudios. Este procedimiento ha sido llevado con éxito en otras investigaciones similares en la educación superior (p. ej. Gómez Barajas, 2012).

Método

Para cumplir los objetivos de la investigación se empleó la metodología de encuestas. Se elaboraron tres cuestionarios, sobre la misma base de competencias, con el sistema de encuestas online *Limesurvey* (www.limesurvey.org). Los cuestionarios mantuvieron un esquema similar en relación a las competencias sobre las que se quería interrogar, pero con algunas diferencias en función de la muestra a la que iban dirigidos (estudiantes, egresados y especialistas). Antes de aplicar los cuestionarios se realizó una validación a través de expertos. Cinco expertos en investigación y evaluación educativa valoraron la adecuación de los ítems considerados en relación a los objetivos que tenía la investigación. Tras un estudio de las sugerencias aportadas por los expertos se acabó de dar forma a los cuestionarios finales. El acceso a los cuestionarios se facilitó a través de correos electrónicos, que se enviaron a cada uno de los colectivos, donde se indicaba el enlace al que debían acceder para completar el cuestionario.

Muestra

La muestra encuestada asciende a 66 participantes (n = 66). Se utilizaron tres sub-muestras correspondientes a tres sectores relevantes en relación a las competencias

investigadas. Una muestra de estudiantes actuales del Máster n_1=25 (que supone un 46.3% de la población), una muestra de egresados n_2=15 (8,8% de la población) y una muestra de especialistas en Educación Ambiental, n_3=26.

Los estudiantes que han rellenado la encuesta tienen edades comprendidas entre los 21 y los 36 años, con una media de 27,04 años (D. T.= 4,04). El 26,1% eran hombres y el 73,9% mujeres, de todas las provincias participantes (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla). De ellos el 52,2% está realizando el itinerario investigador del Máster y el 45,8% el profesional. Un 30,4% de estos estudiantes ya ha tenido alguna experiencia laboral (entre 2 y 3 años en promedio) relacionada con la Educación Ambiental. Un 20,8% había recibido algún otro tipo de formación en EA al margen del Máster (cursos de monitores, asociaciones, voluntariado,… diseño y el desarrollo de proyectos). Los estudiantes actuales están interesados sobre todo en temas como la comunicación ambiental (45,8%), los residuos (41,7%), el agua, el medio rural y l divulgación científica (todos en un 37,5%). Los sectores de empleo en los que están más interesados son la enseñanza (58,3%), las ONGs, asociaciones y fundaciones (45,8%), las entidades ciudadanas (33,3%) y el desarrollo rural (29,2%). En sectores como la Administración, Turismo y hostelería y Servicios a empresas, los encuestados manifiestan un interés bajo (16,7%).

Los egresados encuestados tienen edades comprendidas entre los 23 y los 40 años, con una media de 28,53 años (D. T.= 5,58). El 20% eran hombres y el 80% mujeres, de todas las provincias participantes (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla). El 33,3% finalizó sus estudios en 2010, el 20% en 2011 y el 46,7% de los que han respondido la encuesta, finalizaron el Máster en 2012. El 53,3% de los egresados realizó el itinerario investigador del Máster y el 46,7% el profesional. Un 20% de estos egresados está ya trabajando como educador/a ambiental (monitores-coordinadores de centros de EA y de cursos de sensibilización ambiental, trabajos de investigación y asesoría ambiental a entidades locales). Un 40% ha recibido algún otro tipo de formación en EA al margen del Máster (cursos de FPO u otros en medio ambiente organizados por entidades de EA, cursos en la universidad, doctorado,…). Los estudiantes actuales están interesados sobre todo en temas como la formación (46,7%), comunicación ambiental y medio rural (40%), divulgación científica, transporte y movilidad, agricultura y ganadería, residuos y agua (todos en un 33,3%). Los sectores de empleo en los que están más interesados son la enseñanza y las ONGs, asociaciones y fundaciones (73,3%), la investigación (40%), el desarrollo rural y la administración (26,7%). En sectores como el turismo y la hostelería, entidades ciudadanas, y medios de comunicación (20%), y en los servicios a empresas los encuestados manifiestan un interés bajo (13,3%).

Los especialistas encuestados trabajan en centros de educación ambiental, para la administración autonómica y las universidades (el 50% trabaja en entidades públicas y el otro 50 en privadas). Existe una representación de especialistas de todas las provincias andaluzas. Solo un 20,8% son dueños de sus empresas. Los asalariados se manifiestan en un 66,7%, autónomos y cooperativistas, ambas figuras en un 16,7%. En relación al tamaño de las entidades, tanto las microsistema (menos de 10 trabajadores) y las grandes (más de 250), suponen el mismo porcentaje, un 37,5%. Las pequeñas empresas (menos de 50) y medianas (entre 50 y 250 trabajadores), suponen cada una de ellas el 12,5%. Los sectores más representados, en los que se encuadra la actividad de los especialistas, son la enseñanza (50%), la investigación (42,3%), la universidad (34,6%) y la administración (30,8%). Las ONGs, asociaciones y fundaciones, y el turismo y la hostelería, suponen ambas un 19,2%. Otros sectores representados en la muestra son los servicios a empresas (15,4%), desarrollo

rural y entidades ciudadanas (ambas el 7,7%). Estos especialistas cuentan para sus entidades con el 29,2% de egresados del Máster en EA (becarios, voluntariado, educador ambiental, investigadores,…). Los temas en los que se consideran mejor preparados estos especialistas son la formación (84,6%), la comunicación ambiental (42,3%), bosques (26,9%), divulgación científica (19,2%), la energía y los residuos (ambos con un 15,4%), y el agua (11,5%). Otros temas menos representados son el medio rural y medio marino, la agricultura y la ganadería (todos con un 7,7%) y la pesca y el trasporte (ambos con un 3,8%).

Instrumento

La encuesta aplicada a la muestra de los estudiantes constaba de tres secciones, en la primera de ellas estaba constituida por datos socio-demográficos, datos relacionados con el itinerario cursado en el Máster y datos relativos a su situación laboral. En la segunda sección el objetivo era conocer el dominio de las competencias que los alumnos poseían antes de comenzar el máster, así como la importancia que le atribuían a la misma. En la tercera sección, se pedía que indicasen los temas ambientales en los que estaban más interesados y los sectores donde les gustaría desempeñarse laboralmente. Por último, se les ofrecía la posibilidad de realizar sugerencias.

La segunda encuesta destinada a los egresados constaba también de tres secciones. En la primera se les requerían datos socio-demográficos, datos relativos a la realización del máster, así como la valoración del mismo y datos laborales. En la segunda sección debían indicar el grado de adquisición en relación a las competencias del máster una vez finalizado, y la importancia que le conceden a cada una de ellas. En la tercera sección al igual que con los estudiantes, se les pedía que indicasen los temas laborales que más le interesasen y los sectores donde les gustaría trabajar. A ellos también se les ofreció la posibilidad de realizar sugerencias.

La tercera encuesta realizada por especialistas en EA constaba de dos secciones. En la primera se les pedía datos relativos a su empresa u organismo, su situación laboral, los sectores donde se encuentran su empresa, en qué temas relacionados con la EA se consideran mejor preparados y si tenían contratado a personal egresado del Máster en EA. En la segunda sección debían valorar la importancia de las competencias que se pretenden desarrollar en Máster de EA. Al igual que a las otras dos muestras, también se les ofreció la posibilidad de realizar sugerencias.

Características psicométricas del instrumento

En un estudio conjunto de fiabilidad (en la parte común de las encuestas empleadas) se obtuvo un α de Cronbach de 0,92. Además de la validación de expertos comentada anteriormente (validez de contenido), se realizaron diversos análisis de componentes principales para evaluar la validez. En primer lugar se empleó el análisis factorial de componentes principales. Se consiguió una solución factorial de 6 componentes que explicaban el 76,52% de la variabilidad. También se realizó un análisis factorial categorial de componentes principales (CATPCA) que mostró una modelo de 4 factores que explicaban el 69,93% de la varianza, con un α de Cronbach global de 0,98 (basado en los autovalores totales).

Resultados

Algunos resultados descriptivos

En relación a la muestra de estudiantes, los resultados más destacados corresponden a las competencias que dicen manifestar que ya habían adquirido, o no, antes de la realización del Máster.

Las competencias (de la lista total de 21) que consideraban que poseían más son (valoradas de 1 a 5):

- Competencia nº 4: *Poseer habilidades de aprendizaje que les permitan continuar aprendiendo de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido y /o autónomo* (4,20)
- Competencia nº 6: *Ser capaz de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas* (3,93)
- Competencia nº 1: *Saber aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad para resolver problemas en entornos novedosos, poco conocidos, dentro de entornos más amplios o multidisciplinares* (3,67)

Las competencias (de la lista total de 21) que consideraban que poseían menos son (valoradas de 1 a 5):

- Competencia nº 20: *Conocer las principales líneas de investigación en el campo de la educación ambiental y estar familiarizado con las principales revistas y medios de difusión de la investigación* (2,13)
- Competencia nº 18: *Ser capaz de elaborar y desarrollar proyectos de innovación e investigación en el ámbito de la educación ambiental* (2,20)
- Competencia nº 21: *Haber desarrollado su dominio en el ámbito de la comunicación oral y escrita, como medio de participar en debates académicos y en el trabajo colaborativo relacionados con la investigación sobre educación ambiental* (2,20)

Con respecto a la muestra de egresados, los principales resultados descriptivos muestran (valorado de 1 a 5) que, en relación a la calidad de la enseñanza, lo más valorado es la propia metodología empleada (3,53). En segundo y tercer lugar se valoran los materiales educativos utilizados (3,33) y los contenidos trabajados (3,07). Las materias comunes fueron todas bien valoradas. De ellas las que obtuvieron una puntuación superior a 4 (siempre de 1 a 5) fueron las *prácticas externas* (4,93), el *trabajo fin de máster* (4,80), *recursos para la EA* (4,53), *evaluación en EA* (4,20), *medio ambiente y EA*, y *fundamentos y estrategias de intervención en EA* (ambas valoradas con 4,07).

Del itinerario profesional, todas las materias han sido positivamente valoradas, destacando, con un valor por encima de 4, la materia de *diseños y gestión de campañas, equipamientos, actividades y recursos* (4,40). En el itinerario investigador todas las materias han sido valoradas por encima de 4: *Elaboración de proyectos e informes de investigación en el ámbito educativo* (4,88), *estrategias e instrumentos para la investigación en EA* (4,63), *evaluación de programas de EA* (4,29) y *marcos teóricos y líneas de investigación en EA* (4,25).

Los estudiantes egresados del Máster afirman haber adquirido todas las competencias trabajadas en el Máster. De ellas destacan con mayor puntuación (de 1 a 5) las siguientes:

- Competencia nº 8: *Comprender la educación ambiental desde una perspectiva transdisciplinar como instrumento para la sostenibilidad* (4,53)
- Competencia nº 4: *Poseer habilidades de aprendizaje que les permitan continuar aprendiendo de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido y /o autónomo* (4,40)
- Competencia nº 7: *Conocer los principales problemas ambientales, los conceptos con ellos ligados y su perspectiva desde la EA* (4,40)

Algunos resultados globales y relaciones entre diferentes muestras

En primer lugar se han comparado las valoraciones de los estudiantes actuales sobre las competencias que poseían antes de realizar el Máster en EA, con las opiniones de los egresados en relación a las competencias que han adquirido tras la realización de la misma enseñanza de posgrado. Para ello se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de un factor entre las competencias y los estudiantes (actuales y egresados). Todas las competencias muestran una valoración mayor en la muestra de egresados (competencias adquiridas) en comparación a las de los estudiantes actuales (competencias previas). No obstante, los análisis han conseguido detectar diferencias significativas en 12 de las 21 competencias.

Tabla1

Resultados significativos ANOVA un factor de las competencias del Máster en EA (antes y después)

Competencias	***F***	**Sig. (*p*)**
C3: *Saber comunicar sus conclusiones (y los conocimientos y razones últimas que los sustentan) tanto a públicos especializados como no especializados, de un modo claro y sin ambigüedades*	5,15	0,031
C5: *Ser capaz de diseñar y elaborar planes de intervención profesional o, en su caso, proyectos de investigación relacionados con su campo de conocimiento, y estén en condiciones de implementarlos y desarrollarlos mediante los métodos y procesos adecuados*	7,36	0,011
C7: *Conocer los principales problemas ambientales, los conceptos con ellos ligados y su perspectiva desde la Educación Ambiental*	10,94	0,003
C8: *Comprender la Educación Ambiental desde una perspectiva transdisciplinar como instrumento para la sostenibilidad*	12,63	0,001
C10: *Analizar críticamente los grandes problemas ambientales, en su dimensión global y local*	13,30	0,001
C11*: Conocer y debatir sobre los principales modelos y métodos de intervención y de participación en la Educación Ambiental*	8,99	0,006
C12: *Diseñar programas educativos ambientales*	9,40	0,005
C13: *Gestionar y movilizar recursos humanos, ambientales y materiales (textuales, audiovisuales y multimedia) para la educación ambiental*	7,65	0,010
C18*: Ser capaz de elaborar y desarrollar proyectos de innovación e investigación en el ámbito de la educación ambiental*	15,01	0,001
C19: *Desarrollar de la identidad profesional como educador/educadora ambiental*	17,81	0,000
C20: *Conocer las principales líneas de investigación en el campo de la educación ambiental y estar familiarizado con las principales revistas y medios de difusión de la investigación*	7,10	0,013
C21*: Haber desarrollado su dominio en el ámbito de la comunicación oral y escrita, como medio de participar en debates académicos y en el trabajo colaborativo relacionados con la investigación sobre educación ambiental*	12,76	0,001

En segundo lugar se comparó la relevancia atribuida a cada una de las competencias en las muestras consideradas (estudiantes actuales, estudiantes egresados y especialistas en EA). Para ello se realizaron ANOVA y análisis multivariante de la varianza (MANOVA),

considerando al mismo tiempo las veintiuna competencias y las tres muestras señaladas anteriormente. En general todas las competencias fueron valoradas de una manera similar por las diferentes muestras encuestadas. Por este motivo los análisis comparativos no han permitido detectar ninguna diferencia significativa. Esto es, no existen suficientes datos como para poder afirmar que las diferentes muestras tienen diferente opinión sobre la relevancia de las competencias. En la siguiente tabla se incluye la media de las valoraciones de la muestra total (estudiantes + egresados + especialistas). En ella se observan qué competencias son más valoradas.

Tabla 2
Valoración de relevancia de las competencias (n = 66) Competencias más valoradas

Variable dependiente	Media	Error típico	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
C4: *Poseer habilidades de aprendizaje que les permitan continuar aprendiendo de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido y /o autónomo.*	4,28	0,13	4,01	4,55
C16: *Fomentar el compromiso ético y la responsabilidad con el medio ambiente*.	3,87	0,19	3,47	4,27
C8: *Comprender la Educación Ambiental desde una perspectiva transdisciplinar como instrumento para la sostenibilidad.*	3,88	0,18	3,51	4,26
C6: *Ser capaz de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.*	3,93	0,15	3,62	4,24
C7: *Conocer los principales problemas ambientales, los conceptos con ellos ligados y su perspectiva desde la Educación Ambiental.*	3,88	0,16	3,56	4,20
C3: *Saber comunicar sus conclusiones (y los conocimientos y razones últimas que los sustentan) tanto a públicos especializados como no especializados, de un modo claro y sin ambigüedades*	3,87	0,15	3,56	4,19
C14: *Conocer y manejar las principales fuentes de información y sistemas de consulta*.	3,70	0,18	3,33	4,07
C1: *Saber aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad para resolver problemas en entornos novedosos, poco conocidos, dentro de entornos más amplios o multidisciplinares*	3,80	0,10	3,59	4,01

Discusión

Los objetivos perseguidos con esta investigación han sido cumplidos suficientemente. Tras los resultados comentados en el apartado anterior se observa cómo las competencias que se desarrollan en el Máster en Educador/a Ambiental han sido evaluadas por parte de los estudiantes actuales, los egresados del Máster y por un grupo relevante de especialistas en educación ambiental (objetivo general). Todas las competencias han sido valoradas positivamente, de una manera similar, por los tres colectivos considerados (objetivo específico *a*). En la Tabla 2 se destacan las competencias que se consideran más relevantes por los tres colectivos de manera conjunta.

Dichas competencias, que en muchos casos no se poseían antes de realizar el Máster (en concreto 12 de ellas; ver Tabla 1), se ha comprobado cómo tras la formación recibida, los estudiantes egresados del Máster manifiestan claramente que han progresado en ellas (competencia específica *b*).

El estudio de las muestras de egresados y de especialistas ha permitido conocer además qué ámbitos o temas son los que proporcionan mayores oportunidades de empleo a los egresados del Máster (competencia específica *c*). De esta forma, teniendo en cuenta la

coyuntura sociolaboral actual en España, se observa cómo un número destacado de egresados (el 20%) ya está desarrollando sus tareas como educadores ambientales (monitores-coordinadores de centros de EA y de cursos de sensibilización ambiental, trabajos de investigación y asesoría ambiental a entidades locales). El perfil del tipo de entidades en las que los futuros egresados podrán desarrollar su labor como educadores ambientales nos lo ha ofrecido el análisis de la muestra de especialistas: 50% trabaja en entidades públicas y el otro 50 en privadas; mayoritariamente trabajan como asalariados (66,7%), tanto en grandes empresas como en pequeñas (37,5%). El sector más representado es el de la enseñanza-formación (50%), que coincide además con el sector en donde los especialistas se consideran mejor preparados (formación: 84,6%), a mucha distancia del siguiente (comunicación 42,3%). Como un dato relevante para el futuro empleo de los educadores ambientales se puede destacar cómo casi el 30% de los especialistas cuentan ya con egresados del Máster en Educador/a Ambiental.

Referencias

AA.VV. (2005). *Curriculum universitario basado en competencias.* Memorias del Seminario Internacional. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

AA.VV. (2008). *Compentecias transversales y genéricas de los titulados universitarios.* Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Gómez Barajas, E. R. (2012). *Estudio de opinión sobre competencias y salidas profesionales de la licenciatura de Turismo de la Universidad de Guadalajara (México)*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga.

Jornet, J. M., Perales, M. J. y González Such, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Fuentes, 10*, 33-31.

Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación entre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 4*(1), 40-54.

INCIDENCIA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

F. Javier Murillo, Universidad Autónoma de Madrid
Reyes Hernández-Castilla, Universidad Autónoma de Madrid
Email contacto: javier.murillo@uam.es

Resumen

El estudio sobre la distribución del tiempo de los directores escolares y sus efectos sobre el desempeño de sus estudiantes es una productiva línea de investigación educativa que ha aportado interesantes informaciones para la mejora de la dirección escolar. El presente estudio busca determinar la relación entre la distribución del tiempo de los directores de escuelas de Primaria en España y el desempeño de los estudiantes. Para ello se hace una explotación especial de la Evaluación general Diagnóstica de Primaria realizada en España en 2009. Los resultados indican que la mayor parte del tiempo lo dedican a actividades administrativas También que el género del directivo, su edad y su formación para desempeñar este cargo influyen; así como la titularidad del centro y su tamaño. Por último, la investigación ha encontrado que los estudiantes de los centros cuyos directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen significativamente mejores resultados.

Descriptores: *Dirección escolar, Distribución de tiempo, Organización escolar, Educación Primaria.*

Abstract

The time allocation of school principals' study and their effects on the student performance is a productive line of research that has provided interesting educational information for improving school leadership. This study aims to determine the relationship between the time allocation of Primary School principals in Spain and the student performance in these schools. For that purpose, this is a special exploitation of the General Primary Diagnostic Assessment held in Spain in 2009. The results point out that most of the time is spent on administrative activities. Also that the principal's gender, age and training for this role influence on the same way, and also the ownership of the centre and its size. Finally, research has found that students in schools whose principals spend more time on educational tasks get significantly better results.

Keywords: *School Leadership, Time Allocation, School Management, Primary Education.*

Introducción

Aunque desde los años 60 es posible encontrar trabajos que abordan el estudio de la distribución del tiempo de los directores escolares, es desde los años 80 cuando se ha

desarrollado una fructífera línea de investigación educativa que busca profundizar tanto en su descripción como en el análisis de sus efectos sobre la dinámica del centro. Entre los estudios más relevantes desarrollados en la década de los 80 se encuentran los de Burke (1980), Hallet (1985), Ghosey (1987), Osborne, y Wiggins (1989). En la década de los 90 destacan las aportaciones de Gorman (1993) o Helps (1994); y, ya en estos primeros años del nuevo siglo, se encuentran trabajos como los de Larry (2003), Rayfield y Diamantes (2004), Taylor (2007), Buttram, Mead, Loftus y Wilson (2008), Walker (2009), o Murillo y Román (2013). En España destaca el estudio de Murillo y Barrio (1999) con datos de 437 directores de Educación Primaria.

Esta línea se planteó como uno de sus primeros objetivos conocer qué porcentaje de tiempo dedican los directores y directoras de escuelas a cada tarea (Gordon, 1996; Walker, 2009). La idea que se desprende de todos ellos, independientemente del nivel o el país, es que se dedicaban prioritariamente a las tareas administrativas y burocráticas, y muy poco a las relaciones públicas y a las tareas pedagógicas.

Otro de los ejes de la investigación sobre la distribución de los directores e determinar si la misma afecta al desempeño de los estudiantes. En un estudio reciente, Horng, Klasik y Loeb (2010) encontraron que las escuelas de bajo rendimiento se diferencian en la distribución del tiempo de sus directores es respecto a las de alto rendimiento. Así, hallaron una relación significativa y positiva entre el tiempo dedicado a tareas de gestión de la organización tales como la contratación de personal y la distribución de recursos, y los resultados de los estudiantes. La Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2007) descubrió que existe una relación estadísticamente significativa entre el tiempo que dedican los directivos a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico y un mayor desempeño de los estudiantes de esa escuela. Y, Murillo y Román (2013), por último, con datos de 2.580 directivos de 16 países de América Latina y utilizando modelos multinivel con tres niveles para el rendimiento en Matemáticas y Lectura, encontraron que el porcentaje de tiempo que los directores y directoras dedican al liderazgo pedagógico incide en el rendimiento de los estudiantes de Sexto Grado de Primaria en Lectura y en Matemáticas, así también en Lectura en la muestra de estudiantes de Tercer Grado, y mayor en Matemáticas que en Lectura.

En España destaca el estudio de Murillo y Barrio (1999) con datos de 437 directores de Educación Primaria, el cual buscó determinar la distribución del tiempo que dedican a las diferentes tareas relacionadas con el desempeño de su función directiva. Así como identificar los factores relativos a las características del directivo y del centro asociados a esa distribución. Y, en tercer lugar, estimó la relación entre la distribución del tiempo de los directivos y el desempeño de los estudiantes de la escuela. En él se constata que el mayor tiempo se invierte en tareas relativas a la administración y organización de su tiempo (36,44%), el 26,7% a tareas de liderazgo pedagógico, un 15,6% a la relación con las madres y padres de los estudiantes, algo menos al desarrollo personal (14,95%) y la menor cantidad de tiempo, el 6,31%, se destina a otras tareas.

En la presente investigación se pretende determinar la relación entre la distribución del tiempo que los directores y directoras de los centros educativos de Educación Primaria en España dedican a las diferentes tareas, y el desempeño de los estudiantes de la escuela en Competencia Matemática y Lingüística.

Método

Para alcanzar estos objetivos se realizó una explotación especial de los datos de la Evaluación de Diagnóstico General (EDG) de Educación Primaria realizada en 2009 por el actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación de España (Instituto de Educación, 2010). Las variables utilizadas fueron de tres tipos a) Variables explicativas: Distribución del tiempo de trabajo de los directivos en seis tareas diferentes; b) Variables de producto: Desempeño de los estudiantes en Competencia en Comunicación Lingüística y en Competencia Matemática, y c) Variables de ajuste: ISEC de la familia del estudiante, género del estudiante, preescolarización del estudiante, e ISEC de la escuela.

La muestra final utilizada para esta investigación estuvo conformada por 874 directores y directoras de escuelas de Educación Primaria y 28.708 estudiantes de 4º curso de Educación Primaria. Varios fueron los instrumentos utilizados por esta investigación: en primer lugar dos pruebas de desempeño una para cada una de las dos competencias evaluadas: Competencia en Comunicación Lingüística (fiabilidad de 0,861), Competencia Matemática (0,800). En segundo lugar, un cuestionario dirigido a estudiantes y otro a familias, y, por último, un cuestionario para directivos.

Los análisis realizados son, en primer lugar, un análisis de clúster para encontrar diferentes tipos de directivos en función de la distribución de su tiempo, y en segundo lugar un análisis multinivel para estudiar su incidencia en el desempeño de los estudiantes.

Resultados

Según la opinión de los propios directivos, el promedio de distribución de su tiempo es el siguiente:

1. Tareas administrativas internas: 26,66% del tiempo, con una desviación típica de 12,78.

2. Tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza general en el centro: 29,25%, con una desviación típica de 13,58.

3. Tareas relacionadas con las peticiones de las Administraciones Local, Autonómica y central, aras: 19,96%, con una desviación típica de 9,73.

4. Tareas relacionadas con las reuniones con el profesorado, las familias...: 22,21% del tiempo, con una desviación típica de 10,53.

5. Otras tareas: 4,92% con 7,52 de desviación típica.

De esta forma, los directivos españoles de centro de primaria, en una hipotética jornada laboral de 8 horas en el que no tengan obligaciones lectivas, dedican 3 horas y 43 minutos a tareas de carácter administrativo, 2 horas y 20 minutos a tareas relacionadas con el currículo, 1 hora y 46 minutos se dedica a reuniones y los 23 minutos restantes a otras actividades.

De la aplicación del análisis de clúster se encuentran en tres tipos función de su distribución de tiempo (Tabla 1):

1. Directivo A, definido por su dedicación más tiempo a reuniones con el profesorado y las familias, y a las tareas relacionadas con las peticiones de las Administraciones, y menos a tareas administrativas internas, y las tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza. Está compuesto por 399 directores y directoras.

2. Directivo B, definido por su alta dedicación a tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza general del centro (47%), y menor al resto. Está conformado por 243 directivos.

3. Directivo C, determinado por gran dedicación a tareas administrativas internas (43%), menos a las otras tres. 234 de los directores y directoras de la muestra pertenecen a esta tipología.

Tabla 1
Conformación de las tipologías de directores Centros de los conglomerados finales resultantes del análisis de Clúster

Tareas	**Directivo A**	**Directivo B**	**Directivo C**
Tareas Administrativas internas	22	18	**43**
Tareas rel. con el currículo y la enseñanza	22	**47**	24
Tareas rel. con las peticiones de las Administraciones	**22**	12	14
Tareas rel. con reuniones con el profesorado, las familias...	**28**	19	16
Número de casos	*399*	*243*	*234*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Evaluación General Diagnóstica de Educación Primaria de 2009 (Instituto de Evaluación, 2010).

En las Tablas 2 y 3 se presentan los resultados del proceso de modelado multinivel para cada una de las dos variables de producto.

Del mismo, se observa, en primer lugar, que el Índice Socio-Económico y Cultural del estudiante y de la escuela están presentes en el modelo de ajuste y en el final. Ello indica que efectivamente están relacionados con el desempeño de los estudiantes y que cumplen perfectamente su función de ajuste. En los datos analizados, y aunque no sea el objeto de este estudio, se observa que por cada desviación típica que aumente el Índice Socio Económico y Cultural (ISEC) del alumno su rendimiento aumentará una media de 24 puntos (según la materia). Otras variables que son interesantes de destacar es que se ha observado que ni el género ni la pre-escolarización están influyendo en las variables de producto.

Pero quizá los hallazgos más interesantes para los objetivos de este trabajo, ha sido obtenidos tras el proceso seguido de modelamiento para cada una de las variables de producto, tanto la competencia Lingüística como Matemática. Si analizamos los datos referidos al modelamiento para la competencia Lingüística observamos que los directores y directoras que se centran en los temas curriculares inciden de manera significativa en la competencia lingüística de los estudiantes, aumenta 4,69 puntos. Mientras que los modelos de dirección basados en reuniones y atender los requisitos de la Administración no hacen una aportación significativa (Tabla 2).

Del mismo modo, en proceso de modelamiento utilizado para la Competencia Matemática, también observamos que este mismo modelo, centrado en los temas curriculares, su aportación es significativa y positiva en el desempeño de los estudiantes en esta materia

curricular, aumenta 5,14 puntos. Y de nuevo se reitera que aquellos directores y directoras que se centran prioritariamente en tareas burocráticas, bien por dedicarse a reuniones con los profesores y familiares, como responder a las demandas de la Administración, y a la gestión interna del centro no consiguen una mejora en el rendimiento en Matemáticas (Tabla 3).

Tabla 2
Proceso de Modelado multinivel para Competencia Lingüística

	Modelo nulo	**Modelo con variables de ajuste**	**Modelo final**
	B (ee)	**B (ee)**	**B (ee)**
Parte fija			
Intercepto	500,44 (1,40)	503,58 (1,33)	502,59 (1,14)
ISEC de las familias		25,90 (0,65)	25,91 (0,65)
Género del estudiante		NS	-
Preescolarización		NS	-
ISEC-Escuela		30,70 (2,41)	31,02 (2,41)
Variables de proceso			
Dir A: centrado en reuniones y requisitos de la Admon.			NS
Dir B: centrado en temas curriculares			4,69 (2.32)
Dir C: centrado en tareas de administración Interna			NS
Parte aleatoria			
Entre escuelas	1411,33	605,51	602,62
Entre alumnos	8352,01	7864,81	7864,41

Nota: NS: Aportación no significativa con α=0,05.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3
Proceso de Modelado multinivel para Competencia Matemática

	Modelo nulo	**Modelo con variables de ajuste**	**Modelo final**
	B (ee)	**B (ee)**	**B (ee)**
Parte fija			
Intercepto	500,58 (1,37)	501,77 (1,25)	500,92 (1,19)
ISEC de las familias		23,80 (0,65)	23,81 (0,65)
Género del estudiante		NS	-
Preescolarización		NS	-
ISEC-Escuela		27,83 (2,12)	27,83 (2,11)
Variables de proceso			
Dir A: centrado en reuniones y requisitos de la Admon.			NS
Dir B: centrado en temas curriculares			5,14 (2,36)
Dir C: centrado en tareas de administración interna			NS
Parte aleatoria			
Entre escuelas	1346,51	638,16	637,17
Entre alumnos	8549,74	8136,59	8136,23

Nota: NS: Aportación no significativa con α=0,05.
Fuente: Elaboración propia.

Con ello se puede afirmar la importancia de la distribución del tiempo de los directores y directoras en el desempeño de los estudiantes de su escuela. Según estos resultados, con una muestra importante de directivos españoles de escuelas de Educación Primaria, se observa

con claridad que aquellos que dedican más tiempo a quehaceres relacionados con tareas curriculares y con la enseñanza del centro en general consiguen que los alumnos y alumnas aprendan más, son mejores directivos. Es decir, que el hecho de que directivo del centro educativo sea del tipo B, es decir especialmente centrado en temas curriculares, tiene un efecto positivo sobre el desempeño de los estudiantes en las dos variables de desempeño analizadas.

Discusión

La investigación ha encontrado evidencias para hacer mejores directores, aquellos que consiguen que sus estudiantes aprendan, son los que más tiempo dedican a tareas curriculares. Este resultado coincide con el hallado por Murillo y Barrio (1999), con la misma metodología, y con Murillo y Román (2013). El meta-análisis de Robinson, Lloyd y Rowe (2008) con estudios sobre la relación entre el liderazgo escolar y resultados de los estudiantes, llegaron a la misma concusión: los directores con un estilo Pedagógico tienen una incidencia positiva sobre el rendimiento de los estudiantes. En este sentido este nuevo estudio corrobora lo hallado utilizando la misma metodología, y referido a la misma población, los directores de Educación Primaria españoles, con datos de hace más de 10 años. Por lo que se ve una estabilidad en los resultados lo que aporta fortaleza a los resultados obtenidos en ambos estudios.

Las aplicaciones prácticas de este estudio son inmediatas. Por un lado, dar el claro mensaje a los directores y directoras acerca de que el modo en el que distribuyen su tiempo, a pesar de no estar en el aula, incide en el rendimiento de los estudiantes. ¿Cuál es la distribución que mejora los aprendizajes? Sin duda, aquella que está dedicada prioritariamente a cuestiones pedagógicas, parece una obviedad, la cual está corroborada por los datos empíricos. Por tanto, si en algo hay que delegar es en las tareas que no se relacionan con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje como son las administrativas.

Y, por otro, estas investigaciones también tienen su utilidad las Administraciones; los datos son claros en demostrar que los directores y directoras que dedican demasiado tiempo a las tareas burocráticas, tanto internas como externas sus estudiantes obtienen peores resultados. Frecuentemente, ello es debido en gran medida a las demandas constantes de las diferentes Administraciones. Por tanto, ayudar a los directivos a que se ocupen prioritariamente de lo pedagógico es también contribuir a la mejora de la calidad de la educación reduciendo las exigencias sobre su gestión burocrática.

La investigación ha demostrado que el trabajo del director o directora incide en el aprendizaje de los estudiantes; preocuparse en que los directivos se dediquen sus esfuerzos en "lo importante", a las cuestiones pedagógicas, es una estrategia más para mejorar la calidad de la educación. Si queremos buenos centros, buenos directores, necesitamos líderes pedagógicos, no gestores.

Este estudio posee como gran potencialidad el contar con una gran cantidad de datos obtenidos con un muestreo estadísticamente representativo para todo el Estado; por lo que su validez externa, su capacidad de generalización, esta comprobada. Sin embargo, comparte la limitación con otros estudios que se tienen datos de la opinión de los directores sobre su tiempo, no la realidad de dicha distribución. Para este estudio en particular es una limitación que las categorías de distribución del tiempo sean diferentes a las usadas en otros trabajos. Sería positivo que el Instituto de Evaluación mantuviera esas preguntas en futuras

evaluaciones y las incluyera en las evaluaciones diagnósticas de Secundaria. Con ello se obtendría una interesantísima evolución de estos datos en España.

Si pretendemos mejorar la sociedad, hemos de favorecer la gestión de unas buenas escuelas donde sus directores y directoras puedan dedicarse prioritariamente a las tareas pedagógicas y los procesos de enseñanza aprendizaje, favoreciendo así una escuela de más calidad, más equitativa y más inclusiva.

Referencias

Burke, J. R. (1980). *A study of similarities and differences in elementary principals´ perceived allocation an ideal allocation of time.* Tesis doctoral. Florida State University, Tallahassee, Florida.

Buttram, J. L., Mead, H., Loftus, D. y Wilson, J. O. (2008). *Allocation of school leaders time.* Comunicación presentada en el Annual Meeting of American Educational Research Association, New York.

Ghosey, L.W. (1987). *Actual, estimated, and ideal time used by principals of sixty-four largets high school in Kansas.* Tesis doctoral. University of Kansas.

Gordon, R. L. (1996). *Relationships among secondary principal use of time, principal effectiveness, and student achievement*. Tesis doctoral, University of Missouri-Columbia, Columbia, Missouri.

Gorman, M. R. (1993). *Time management strategies and the implications for instructional leadership of high school principals: A case study analysis*. Tesis doctoral, Widener University, Chester, Pennsylvania.

Hallet, J. (1985). *The relationship between gender and school principal's allocation of time.* Tesis doctoral, University of Washington.

Helps, R. (1994). The allocation of non-contact time to deputy headteachers in Primary schools. *School Organisation, 14*(3), 243-246.

Larry, C. D. (2003). *A study of time management use and preferred time management practices of middle and secondary school principals in selected southern states.* Tesis doctoral inédita. University of Alabama.

Murillo, F. J. y Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación, 319*, 201-222.

Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación, 361*.

Osborne, W. y Wiggins, T. (1989). Perceptions on tasks in the school principalship. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 2*(3), 367-376.

Rayfield, R. y Diamantes, T. (2004). Task analysis of the duties performed in Secondary School administration. *Education*, *124*(4), 709-713.

Robinson, M. J., Lloyd, C. y Rowe, K. J. (2008). The impact of Leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *The Journal of Leadership for effective & Equitable organizations, 44*(5), 635-674

Taylor, K. C. (2007). *A study of principal's perceptions regarding time management.* Tesis doctoral, Kansas State University.

Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does it Create Better Schools for Students? Comunicación presentada en el *Annual Conference of the National Council of Professors of Educational Administration.* Agosto, San Antonio, Texas.

INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN DESDE UNA PROPUESTA COLABORATIVA: ESTUDIO DE UN CASO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

María José García Cegarra, Universidad de Murcia
Andrés González Egea, Universidad de Murcia
Ester Motos Guerra, Universidad de Murcia
Email contacto: mary_j_14@hotmail.com

Resumen

Atendiendo a las dificultades que presentan las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en cuanto al desarrollo de las competencias emocionales y sociales se refiere, hemos llevado a cabo un proceso de investigación en la acción, con el objetivo de demostrar la importancia del desarrollo de dichas competencias en este tipo de personas desde una perspectiva colaborativa entre la familia y la escuela principalmente, y la participación de otros agentes externos en el proceso. Para la obtención de datos, nos hemos centrado en el trabajo de las actividades para el desarrollo de competencias emocionales y sociales recogidas en la propuesta educativa "Aprende con Zapo" (Lozano y Alcaráz, 2009), tanto en formato impreso como digital. Las actividades han sido trabajadas desde el ámbito educativo, por la profesora de Pedagogía Terapéutica; desde el ámbito familiar, por parte de los padres; y por parte de agentes externos.

Descriptores: *alumnado con TEA; colaboración comunidad educativa-agentes externos; habilidades emocionales y sociales.*

Abstract

Attending to the difficulties that the persons present with Disorder of the Autistic Spectrum as for the development of the emotional and social competences it refers, we have carried out a process investigation (or research) in the action, with the aim to demonstrate the importance of development of the above mentioned competences in this type of persons, across the collaborative work between (or among) the familiar and school area. In turn, we will bear in mind the collaboration of external agents in this process. For the obtaining of information, we have centred on the work of the activities for the development of emotional and social quiet competences in the educational offer "Learn with Zapo"(Lozano & Alcaráz, 2009), so much in format printed like digital. The activities have been work out from the educational area, for the teacher of Therapeutic Pedagogy; from the familiar area, on the part of the parents; and on the part of external agents.

Keywords: *students with autistic spectrum disorder; collaboration educative community-external agents; emotional and social skills.*

Introducción

En la actualidad, los alumnos con TEA son considerados como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y, en base a ello, debemos favorecer su desarrollo personal al máximo posible, centrándonos en la interacción social y la comunicación con los otros como afirman Lozano y Alcaráz (2012).

El Trastorno del Espectro Autista, tiene múltiples tipologías, manifestaciones y características. Algunas de ellas pueden ser: alteraciones en la interacción social; alteraciones de la comunicación; dificultad para expresar gestos, posturas y expresiones; patrones restringidos de comportamiento, intereses y actividades.

Por otro lado, Lozano y Alcaráz (2012), afirman la necesidad de tener en cuenta un punto de gran interés, que no es otro que la educación. La educación contribuye a la mejora de la calidad de vida y permite dar respuesta a algunas de las dificultades que presentan las personas con TEA. Por tanto, se hace ineludible la necesidad de fomentar una escuela para todos, una escuela inclusiva.

A la hora de trabajar con las personas con TEA, hemos de tener en cuenta las necesidades que presentan desde una perspectiva interactiva, en la que se contemplen todos los ámbitos que conforman su contexto. Por eso Lozano y Alcaráz (2010), afirman la necesidad de establecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos naturales para el alumnado con TEA como serían el hogar o la escuela, permitiendo, por ende, la generalización de este aprendizaje. Partiendo de esta premisa, resulta indispensable la colaboración entre la escuela y la familia en la intervención con este alumnado.

La participación de las familias para la toma de decisiones, tiene gran importancia para el desarrollo de competencias en los alumnos con TEA (Lozano, 2010; Lozano, Alcaraz y Colás a y b). Esta participación debe darse en colaboración con los docentes, sin entorpecer su labor como profesionales, sino más bien, complementándola y permitiendo así, el desarrollo de una educación de calidad para todos. Por su parte, la escuela, debe tener en cuenta la opinión de la familia (Simpson, De Boer-Ott, Griswold, Myles, Byrd, Ganz, Cook, Otten, Ben-Arieh, Kline y Adams, 2003).

Por otro lado, es importante destacar que, las familias, cuentan con una serie de formas de apoyo que les permiten la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos; una orientación para el correcto tratamiento de su hijo en base a las características de cada unidad familiar. A su vez, las familias precisan de profesionales adecuados para el tratamiento de sus hijos que les generen la posibilidad de atender a las necesidades específicas del mismo como son logopedas o profesores de apoyo, que permiten aportar otra visión y forma de trabajo en cuanto al desarrollo de competencias emocionales se refiere (Bisquerra, 2000).

Desde la colaboración familia-escuela, encontramos otro hecho de gran importancia, y que se relaciona con la diferencia de percepción de las necesidades del sujeto con TEA desde la perspectiva familiar, si relacionamos la misma con la perspectiva profesional (Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne y Gallagner, 2010).

En definitiva, resulta imprescindible la colaboración familia y escuela en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en los alumnos con TEA y en su generalización en

diferentes contextos. Así como, que el trabajo continuo de las habilidades sociales y emocionales permitirá mayores avances de forma más rápida y amplia favoreciendo a su vez, que distintas áreas de desarrollo se puedan ver afectadas en las personas con TEA. Al mismo tiempo, potenciará su integración en cualquier contexto, evitando así, el aislamiento de las mismas (Lozano y Alcaráz, 2012).

Por todo lo expuesto, consideramos la necesidad de intervenir en este ámbito, con el objetivo de demostrar la importancia del trabajo de las habilidades emocionales y sociales en personas con TEA desde todos los ámbitos y, valorando las diferentes perspectivas que pueden tener, en cuanto a la adquisición y desarrollo de determinadas competencias.

Método

Para este estudio, nos hemos centrado en el estudio de un caso único. En concreto, una alumna con TEA, escolarizada en tercer curso de Educación Primaria.

Como ***instrumento*** para la recogida de datos se ha llevado a cabo a través de la aplicación de una "Escala valorativa sobre el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales". La escala valorativa consta de 26 ítems para valorar la adquisición de habilidades emocionales y sociales en individuos. El método de valoración se basa en una escala tipo Lickert en la que 1 es igual a no, nunca; y 5, es igual a siempre.

El ***procedimiento*** llevado a cabo se ha dividido en varias fases. En primer lugar, hemos tenido en cuenta la situación en la que se encuentra la niña antes de comenzar el proceso de investigación que nos proponemos. Para ello, se llevó a cabo una reunión previa de toma de contacto del investigador con la profesora de PT y la madre de la alumna. Con la profesora de apoyo externa los contactos han sido a través del teléfono dado que el centro se sitúa lejos de nuestra facultad y ella no ha podido asistir a las reuniones. Tras la misma, se aplicó de forma individual una escala valorativa de habilidades emocionales y sociales antes del desarrollo de la propuesta didáctica "Aprende con Zapo" (Lozano y Alcaráz, 2009), para evaluar la percepción que tienen los tres participantes implicados en este estudio en cuanto al conocimiento de habilidades sociales del sujeto objeto de estudio. A continuación, se le entregó a los participantes una serie de actividades para trabajar las emociones extraídas de la propuesta educativa "Aprende con Zapo" (Lozano y Alcaráz, 2009); de modo que desde el ámbito educativo se promueve el trabajo en el aula a través de la propuesta didáctica "Aprende con Zapo", centrándonos en el nivel 2: reconocimiento de emociones en fotografías y avanzando en base a la consecución de los objetivos en cada nivel de trabajo.

En cuanto al ámbito familiar, se promueve un plan de trabajo compuesto por las actividades más básicas de la propuesta educativa mencionada, centrándonos en el nivel 1 reconocimiento de emociones en dibujos.

La profesora de apoyo externa, trabajará las habilidades emocionales y sociales en formato digital, a través del manejo de la información del CD interactivo del mismo material mencionado.

Por último se ha vuelto a tener otra reunión con la madre y la tutora del centro y se ha contactado telefónicamente con la profesora de apoyo externa para recoger sus puntos de vista sobre el proceso seguido. También se ha vuelto a pasar la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales para analizar sus avances y sus puntos de vista al respecto.

Por consiguiente, a lo largo del proceso se ha tenido en cuenta la colaboración escuela-familia-agentes externos para el desarrollo de estas actividades desde todos los ámbitos.

Para el seguimiento del estudio y la valoración del desarrollo del sujeto objeto de estudio se han tenido en cuenta los testimonios de los participantes a lo largo del estudio; el diario del profesor, entrevistas a los participantes; los resultados de la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales y la información fruto de la observación de los participantes en su trabajo con la alumna con TEA.

Resultados

¿De dónde partimos?

En primer lugar, tendremos en cuenta la información recogida durante la primera entrevista llevada a cabo con la madre y la profesora de Pedagogía Terapéutica de la niña.

Al inicio de este curso, se ha planteado la posibilidad de comenzar a trabajar las competencias emocionales y sociales percibiendo gran predisposición en cuanto a la elaboración de actividades de forma asertiva y eficaz. La experiencia ha resultado grata, pues se observa un notable avance en cuanto a la actitud de la niña, observando tanto la profesora de apoyo como la madre un avance, sobre todo, en cuanto al desarrollo de competencias emocionales.

La profesora de PT manifiesta que la niña, es totalmente capaz de reconocer las distintas emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado) a través de la expresión facial. Por otro lado, es conveniente considerar que la niña, expresa emociones en el ámbito educativo, por ejemplo, a través del llanto, cuando algo le disgusta, tal como se contempla en el siguiente comentario de la docente:

"Un día, se le insistió mucho en que se comiera el bocadillo. La niña no quería el bocadillo y lo expresó a través del llanto desconsolado. No empleó la palabra pero no paró de llorar hasta que dieron con lo que le disgustaba".

En cuanto a su actitud en el ámbito familiar, cabe destacar que, según manifiesta la madre, la niña es capaz de reconocer emociones y sentimientos. Normalmente, suele darse cuenta de las situaciones que surgen en el día a día familiar, atribuyendo estados anímicos_a determinadas circunstancias. Por otro lado, la niña se da cuenta de todo lo que ocurre en casa, se extraña e incluso pregunta: ¿Por qué pasa esto?

Es importante tener en cuenta que, tanto la madre como la profesora de PT exponen que, posiblemente, el reconocimiento de las emociones lo hace en base a los gestos, aunque dudan de la capacidad de la niña para responder a la pregunta ¿en qué te fijas para saber que mamá está contenta?, por ejemplo. Ambas coinciden en la mayor capacidad de la niña para la apreciación de la emoción de alegría en comparación con el resto de emociones básicas, probablemente por fijarse en los gestos que se hacen con la boca.

¿Existen diferencias entre las percepciones ámbito escolar-ámbito familiar-apoyo externo, sobre el desarrollo de habilidades emocionales y sociales?

Para valorar la existencia de diferencias entre las percepciones de los distintos ámbitos de trabajo de las habilidades emocionales y sociales, tendremos en cuenta los resultados obtenidos en la "Escala valorativa sobre la adquisición de habilidades emocionales y sociales" por medio de estadística descriptiva en los dos momentos de valoración, antes y después del proceso de enseñanza aprendizaje. Hemos de tener en cuenta que, la madre y la profesora de la niña con la que llevamos a cabo el proceso de intervención, coinciden en la mayoría de las puntuaciones otorgadas a la misma; tanto para afirmar la capacidad de consecución como para negarla.

Por un lado, encontramos que en los ítems, 3, 12, 14 y 17; referentes a la distinción de familiares, y sentimiento y manifestación de las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo); tanto la madre como la profesora de la niña coinciden en su capacidad *siempre* o *casi siempre*.

Por otro lado, también encontramos acuerdo en cuanto a los ítems 5, 8 y 9, manifestando tanto la madre como la profesora, que la niña es capaz *a veces* de mirar lo que los demás hacen con los objetos, mirar o preguntar sobre emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa, pensamiento); y expresar emociones de forma espontánea.

Para finalizar, también encontramos acuerdo en cuanto a los ítems 11, 20, 21, 22, 23, 24 y 24 se refiere. La madre y la profesora de la niña afirman que *casi nunca* reconoce emociones complejas de manera espontánea (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento); además, *casi nunca* comprende la alegría o la tristeza de un compañero en una situación dada.

Por otro lado, afirman que *nunca* responde adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere; no comprende que no puede saber algo que no ha visto; ni es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron. A su vez, afirman que no es capaz de resolver determinadas tareas.

También es importante tener en cuenta que la madre y la profesora de la niña, no coinciden en la valoración realizada en otros ítems, con lo cual, la percepción que nos aportan sobre las capacidades de la niña es distinta.

En cuanto a los ítems 4, 6, 7, 10, 15 y 18, encontramos que la madre puntúa más elevado que la profesora, manifestando que la niña es capaz *casi siempre* de mirar cuando el otro sonríe o llora; de imitar actos desarrollados por los demás sobre los objetos; preguntar o mirar cuando los demás manifiestan emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado) y su reconocimiento espontáneo; manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta de que va a conseguir o no lo que quiere; además de saber emitir juicios de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado), basados en una situación específica. La profesora, expone que la niña es capaz de llevar a cabo dichas tareas *a veces.*

Lo mismo ocurre con los ítems 19 y 26, manifestando la madre que *a veces*, es capaz de emitir juicios de emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa, pensamiento), basados en una situación específica; o emplear términos como contento, triste, creer, pensar…

refiriéndose a sí mismo y a los otros. La profesora afirma que la niña, *casi nunca* es capaz de ello.

En cuanto a los ítem 2 y 16, observamos que la madre se muestra más estricta a la hora de proporcionar una puntuación. La madre afirma que la niña *a veces* sonríe cuando el otro sonríe; mientras la profesora afirma que esto lo hace *casi siempre*. Por otro lado, la madre opina que ante un grupo de niños, la niña *casi nunca* pide cooperar; mientras que la profesora afirma que *a veces* sí que pide cooperar.

Finalmente, la mayor diferencia en cuanto a percepción se refiere la encontramos en el ítem 13; en el que la madre afirma que la niña *casi siempre* se siente interesada, aburrida, sorprendida o pensativa en una situación generadora de tal emoción. Sin embargo, la profesora expone que *casi nunca* siente las emociones complejas en situaciones generadoras de las mismas.

¿Existe una evolución en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales y sociales ~~se~~ tras el trabajo de las mismas a partir de la propuesta didáctica "Aprende con Zapo" (Lozano y Alcaráz, 2009)?

Tras la cumplimentación de la escala valorativa sobre el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en personas con TEA por parte de todos los participantes en el estudio y la aplicación de la propuesta didáctica mencionada desde los distintos ámbitos; se llevó a cabo una sesión de reflexión en la que nos preguntamos por la evolución del desarrollo de dichas habilidades por parte de la niña, sujeto de nuestra investigación.

Las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

- Ha mejorado en las situaciones que requieren contacto y comunicación con otras personas.

- Automatiza la cuestión"¿Por qué?"; al preguntarle por cualquier emoción, ya que trabaja mucho este aspecto. Esto es muy importante, debido a que las personas con TEA no comprenden emociones; con lo cual, al preguntar el "Por qué", nos aseguramos que, a través de la respuesta que nos da, es capaz de identificar las diversas emociones en otras personas. Es importante destacar que, por el momento, solo hemos trabajado emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo).

- En el patio suele estar cerca de la cuidadora ya que las niñas con las que juega se ubican por esa zona. Se relaciona con otras niñas; quiere jugar y estar con ellas.

- Tiene adquirido el juego simbólico, aspecto de gran importancia ya que permite atribuir al juego situaciones o aspectos reales que conlleven un símbolo para las demás personas. A su vez, es importante destacar que acepta las normas de juego, lo que le facilita la relación con los otros niños y niñas.

- Es capaz de manejar el ordenador perfectamente, de unir dibujos y términos, lo que nos indica su capacidad para captar el simbolismo.

- En clase, los alumnos se encuentran distribuidos en grupos. La niña manifiesta su predisposición y ganas a formar parte de los grupos creados por los compañeros.

- La profesora de apoyo, manifiesta la predisposición de la niña a trabajar y a colaborar en todas las actividades, percibiendo gran mejoría desde el inicio del curso hasta la actualidad.

- El trabajo de los materiales en formato digital, tal y como comenta la profesora de apoyo externa ha fomentado la motivación de la niña en cuanto al trabajo de las habilidades emocionales y sociales se refiere, cogiendo a su vez gran soltura en el manejo del ordenador. La utilización del ordenador le gusta mucho y eso la motiva.

- En algunos casos se han trabajado historias sociales a partir de situaciones problemáticas que han ido surgiendo en el día a día. Las historias sociales han sido entendidas por la niña, de tal modo que, tras el trabajo de las mismas, las situaciones problemáticas no se han vuelto a repetir, permitiéndonos este hecho tener en cuenta la posible generalización de aprendizajes.

A partir de estos resultados, se promueve la continuación del trabajo colaborativo a través de las actividades para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales propuestas en la propuesta didáctica "Aprende con Zapo" (Lozano y Alcaráz, 2009) desde los tres ámbitos, aumentando el nivel de las mismas en función de la evolución de la niña.

Discusión

Como observamos, el trabajo de las habilidades emocionales y sociales con los alumnos con TEA potencia el desarrollo de las mismas en este tipo de alumnado. Estos resultados se corresponden con los resultados obtenidos en estudios previos. Como afirmaban Lozano y Alcaráz (2010), el trabajo de habilidades sociales con material didáctico aporta mejoras en el rendimiento en las tareas de comprensión de emociones y creencias a partir de las necesidades de las que se partían antes del proceso de intervención.

En primer lugar para valorar el desarrollo de competencias emocionales y sociales de una alumna con TEA en el ámbito educativo y familiar de la misma, teniendo en cuenta también, el trabajo con un apoyo externo, hemos de considerar la importancia del trabajo colaborativo para el desarrollo de dichas competencias. Trabajar con los alumnos con TEA desde los contextos más próximos al mismo y que, influyen directamente en el desarrollo de su día a día, conlleva la eficacia de las actividades trabajadas. Todos los ámbitos coinciden en el avance por parte de la niña de estas habilidades, con lo cual, podemos concluir con la necesidad del trabajo colaborativo de todos los ámbitos que rodean a la persona con TEA para la verdadera adquisición y desarrollo de las mismas. Es importante por otro lado, tener en cuenta que, los resultados obtenidos, demuestran la idoneidad y efectividad de los materiales utilizados en la propuesta didáctica a nivel impreso y digital, ya que aumentan la motivación y la predisposición ante la realización de las actividades propuestas..

Si nos centramos en los resultados obtenidos en la escala valorativa, encontramos que en la mayoría de los ítems, los distintos ámbitos coinciden en la puntuación que otorgan y que hay un avance desde la evaluación inicial a la final. Sin embargo hay discrepancias en la valoración por parte de la madre con respecto a la docente. Así en los ítems relacionados con la capacidad de la niña casi siempre de mirar cuando el otro sonríe o llora; de imitar actos desarrollados por los demás sobre los objetos; preguntar o mirar cuando los demás manifiestan emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado) y su reconocimiento espontáneo; manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta de que va a conseguir o no lo que quiere; además de saber emitir juicios de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado), basados en una situación específica: la madre de la niña manifiesta que casi siempre es capaz, mientras que la profesora opina que a veces.

En cuanto a la capacidad de emitir juicios de emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa, pensamiento), basados en una situación específica; o emplear

términos como contento, triste, creer, pensar… refiriéndose a sí mismo y a los otros; la madre afirma que la niña lo hace a veces, mientras que la profesora afirma que no lo hace casi nunca.

Esta diferencia de percepción puede deberse a que, la madre se muestre de algún modo reacia a admitir la falta de capacidad de la niña en determinadas ocasiones o porque en el contexto familiar la alumna es capaz de tener una evolución mayor.

En lo referido a si sonríe cuando el otro sonríe o pide cooperar ante un grupo, la madre se muestra más estricta a la hora de proporcionar puntuación, debido probablemente al apego que existe entre madre e hija, de modo que a la hora de jugar, la niña prefiera estar con la madre. En el caso del colegio, al no estar la madre, la niña se abre más a otras personas y a sus compañeros.

La mayor diferencia la encontramos en la percepción de interés, aburrimiento, sorpresa o pensamiento ante una situación que provoque estas emociones; en la que la profesora otorga una puntuación muy inferior a la madre. Esto puede deberse a la posibilidad de que la madre confunda la expresión de estos sentimientos probablemente por las ganas de que su hija los manifieste, o porque en el contexto familiar tenga un comportamiento diferente.

Es importante tener en cuenta que el trabajo de las habilidades emocionales y sociales con los alumnos con TEA implica un gran avance para el desarrollo de los mismos y, con lo cual, puede tener gran implicación para la mejor inserción de estos en la sociedad. También hay que considerar, por los comentarios de la docente, que el trabajo de estas competencias supone una mejora en el rendimiento del alumnado con TEA, pues al desarrollar estas habilidades, mejoran la relación con la gente que les rodea y en los diferentes entornos en los que interactúa día a día, permitiendo así un mayor desarrollo en los mismos, tal como nos han comentado la madre y la profesora de apoyo externo.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T. y Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education,* 37 (1), 13-30.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales.* Madrid: Wolters Kluwer.

Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista y familia. *Padres y Maestros, 301*, 21-26.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012).*Respuesta educativa al alumnado con trastornos del espectro autista.* Madrid: La Muralla.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación (RIE), Vol. 28*, 65-78.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Vol.14*, 367-382.

Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., Griswold, D. E., Myles, B. S., Byrd, S. E., Ganz, J.E., Cook, K.T., Otten, K.L., Ben-Arieh, J., Kline, S. A. y Adams, L. G. (2003). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

UN CAMINO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD: APRENDIENDO EL LENGUAJE CON NORA[35]

Josefina Lozano Martínez, Universidad de Murcia
Mª Carmen Cerezo Maíquez, Universidad de Murcia
Rocío Angosto Fontes, Universidad de Murcia
Email contacto: mcarmen.cerezo@um.es

Resumen

La colección de materiales didácticos "Aprendiendo el Lenguaje con Nora" elaborados e implementados en diversos centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia recoge una serie de propuestas didácticas en formato papel y multimedia, que en torno a diez unidades didácticas integradas, pretenden ayudar al alumnado a acceder al lenguaje en contextos educativos con diversidad cultural y lingüística. Esta propuesta metodológica propone un proceso de enseñanza-aprendizaje del español, en ocasiones como segunda lengua, que da respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado que hay en las aulas, bien por desconocimiento del idioma, bien por presentar dificultades de aprendizaje o por requerir apoyo educativo por otras necesidades educativas especiales. Estos materiales tienen la virtualidad de estar construidos respondiendo a las recomendaciones planteadas por Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, desarrollando todas las competencias que en éste se indican.

Descriptores: *materiales didácticos, atención a la diversidad, enseñanza del español y alumnado extranjero.*

Abstract

The collection of materials "Nora learning the language" developed and implemented in various centers and Primary Education of the Murcia region contains a number of didactic multimedia on paper and that around ten integrated teaching units, intended help students access the language in educational contexts with cultural and linguistic diversity. This methodological proposal proposes a teaching-learning Spanish as a second language sometimes, that responds to the diverse educational needs of students who are in classrooms, either by ignorance of the language, either learning difficulties or require educational support for other special educational needs. These materials have the virtue of being built in response to the recommendations made by the Common European Framework of Reference for Languages, developing all the skills listed therein.

Keywords: *teaching materials, attention to diversity, teaching Spanish and foreign students.*

[35] Esta comunicación recoge una síntesis de la investigación titulada: "Diseño e implementación de un modelo de acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües". Código PIII.05.nº 309. Financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

Introducción

Actualmente, en los centros educativos nos encontramos con alumnado procedente de diferentes países, con culturas y lenguas distintas y en un gran porcentaje de casos con desconocimiento del castellano, lo que conlleva grandes dificultades para la comunidad educativa que ha de propiciar una educación de calidad para todos favoreciendo rápidamente el acceso a la lengua del país de acogida de aquellos que lo necesitan como escalón inicial para llegar a los aprendizajes. (Essomba, 2006; Castella, 1999; García, 2004; Gineste, 2005; Grañeras, 2005; Martínez, 2003; Trujillo, 2007; Lozano, 2010; Lozano y otros, 2006, 2007, 2008 y 2010).

Esta dificultad añadida a la que plantea otro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales relacionadas con el acceso al lenguaje oral y al código escrito, nos ha llevado al grupo que hemos elaborado estos materiales a reflexionar e investigar sobre el modo de conseguir un medio que facilite el acceso al lenguaje sabiendo estas realidades (Lozano, 2006 y 2010; Lozano y otros, 2006, 2007). El modo de favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se pudiese utilizar un código universal nos llevó a elegir un sistema pictografiado, dado que las investigaciones consultadas así como nuestra experiencia como docentes (Arnaiz y Lozano, 1996; Calero y otros, 1991; Cuetos, 1990 y 1991; Diez de Ulzurrun, 2005; Ferreiro y Teberosky, 1988; Fons, 2004; Lozano y otros, 1999 y 2006; Teberosky, 1991; Troncoso y del Cerro, 1999; Roca y otros, 1998) nos había demostrado, en distintas ocasiones, las virtudes de tal código para caminar hacia la lectoescritura. Por ello, tanto el material que hemos diseñado para ser utilizado por el alumno como el destinado al profesor se contempla siempre la asociación del pictograma con la palabra escrita. Esta palabra escrita también aparece en las distintas propuestas relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral, ya que, a diferencia de como accedemos a nuestra lengua materna primero hablando y después escribiendo, en este caso, se favorecerá, al mismo tiempo, el acceso al lenguaje oral y escrito.

La colección de materiales elaborados e implementados en diversos centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia recoge una serie de propuestas didácticas en formato papel y multimedia, que en torno a diez unidades didácticas integradas, pretenden ayudar al alumnado a acceder al lenguaje en contextos educativos con diversidad cultural y lingüística. Esta propuesta metodológica propone un proceso de enseñanza-aprendizaje del español, en ocasiones como segunda lengua, que pretende dar respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado que hay en las aulas, bien por desconocimiento del idioma, bien por presentar dificultades de aprendizaje o por requerir apoyo educativo por otras necesidades educativas especiales.

Una de las virtualidades de estos materiales consiste en la acomodación al nivel de competencia curricular del alumno, de modo que se facilita la personalización de la enseñanza, favoreciendo una enseñanza multinivel que ayuda a dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que se presentan en el aula (Stainback, 2001; Pujolàs, 2002 y 2004; Díaz Aguado y Baraja, 1993) independientemente de que éste curse la etapa de Educación Infantil, Primaria como Secundaria (Lozano y Renou, 2010; Lozano, Renou y Cerezo, 2010; Lozano, Cerezo y Angosto, 2010). De este modo, la propuesta de trabajo que realizamos presenta diferentes grados de dificultad, que se contemplan tanto en el

libro dirigido al profesor como al alumnado, ofertando un vocabulario básico y de ampliación recogidos en los distintos tipos de materiales que la forman.

Diseño de la investigación

Objetivos*:* Comprobar los beneficios del acceso al lenguaje oral y escrito por parte del alumnado de la muestra.

Muestra: Los materiales y proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando un código pictografiado fueron implementados en diversos centros de la Región de Murcia acogidos al Programa de Educación Compensatoria, ya que estos centros tenían en su perfil de alumnado toda la variedad que hemos descrito anteriormente: alumnado de incorporación tardía al sistema educativo sin conocimiento de la lengua vehicular, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar dificultades de aprendizaje del código escrito o alumnado que accedía a la lectoescritura.

Materiales:

La colección recoge distintos tipos de materiales: un libro dirigido al profesor con diversidad de propuestas, un libro para el alumno, un CD-ROM multimedia interactivo con la finalidad de propiciar el desarrollo del lenguaje oral del alumnado y un CD-ROM dirigido al docente a modo de banco de recursos.

En *el* ***libro del profesor*** se recogen las actividades del alumno con sugerencias para la realización de las mismas, así como otras actividades de *ampliación y refuerzo* para ser desarrolladas según las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado. Con esta diversidad de propuestas se pretende favorecer tanto la respuesta educativa adecuada a las necesidades de cada alumno según su nivel de competencia curricular, como la consecución por parte del alumnado de una autonomía mayor al tiempo que se potencia la estructura cooperativa de aprendizaje, de modo que los alumnos, con distintas capacidades, motivaciones, intereses, etnias, culturas y lenguas sean estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor.

Para valorar el nivel dónde se sitúa el alumnado (tanto para la evaluación inicial como final), al comienzo de cada unidad didáctica, en el libro del profesor, se encuentra una parrilla donde se recoge todo el vocabulario de trabajo de la unidad, junto con los pictogramas y dibujos referidos al mismo. Así, aunque el alumnado desconozca el idioma, podrá asociar un dibujo con el pictograma correspondiente si, en realidad, posee una imagen mental de cada una de las palabras objeto de trabajo. Ese será un primer nivel de valoración seguidos de otros donde el alumno puede llegar hasta verbalizar, correctamente, la palabra, comprender su significado, escribirla sola o dentro de un contexto, etc. Una vez, acabada la unidad se utilizará la misma parrilla de vocabulario para anotar los avances conseguidos, así como otros criterios de evaluación de la unidad.

En el ***libro del alumno*** se recogen propuestas de actividades siguiendo un proceso lógico de desarrollo. Así estará compuesto por una serie de unidades didácticas, que, a su vez, van a tener la siguiente *estructura:* Historia motivadora, adecuada a los intereses de los alumnos y al núcleo de la unidad; Lámina contexto con imágenes relativas a la unidad; Vocabulario básico de la unidad presentado en pictogramas; Vocabulario de ampliación presentado en pictogramas para aumentar la competencia lingüística del alumnado,

ajustándose así al nivel de competencia curricular del alumnado, independientemente, de que éste curse la Etapa de Educación Primaria como Secundaria; Actividades de expresión y comprensión oral y escrita, gramática, ortografía y conceptos matemáticos incluyendo, además de distintas propuestas de evaluación otras tareas de refuerzo y ampliación.

Ilustración 1: Ejemplo de lámina motivadora. Unidad 2: La clase

A través del ***CD multimedia interactivo*** que va dirigido al alumnado complementando así las actividades de material impreso y, nunca siendo elemento único para el acceso al lenguaje oral y escrito, el alumno podrá realizar, de forma autónoma con la autoevaluación precisa, aquellas actividades que irán reforzando los contenidos adquiridos en el proceso de aprendizaje en cada unidad didáctica a través de otras propuestas recogidas en el libro del alumno. Dentro de este soporte se incluyen actividades dirigidas a favorecer el desarrollo del lenguaje oral y la competencia comunicativa del alumnado como al desarrollo del lenguaje escrito.

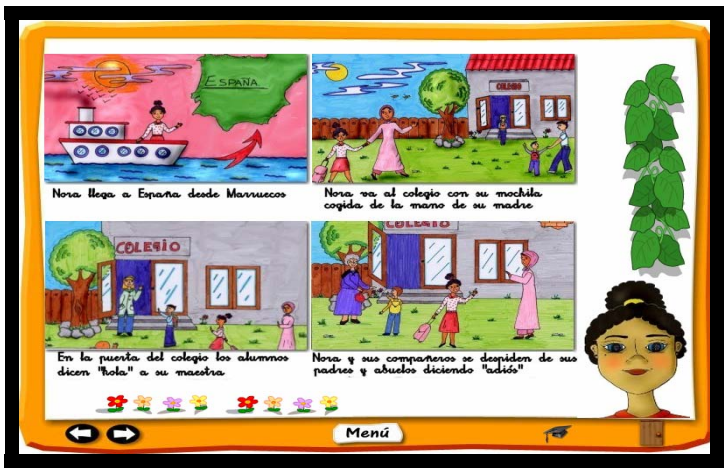


Ilustración 2: Ejemplo de viñetas *del CD interactivo del alumno que contempla la historia motivadora Unidad didáctica nº 1: Nora en el colegio*

Y finalmente y desde el ***CD del docente***, éste encontrará una base de recursos que se ponen a su disposición de modo que pueda recoger otras muchas actividades para que, partiendo del nivel de competencia curricular del alumno en cada caso particular, se puedan seleccionar aquellas que más se adecuen a sus características. Así, en determinadas ocasiones, el alumno precisará utilizar materiales de un nivel inferior cuando el desarrollo grafomotor no

se haya llevado a cabo anteriormente, y en ese caso, tendrá que utilizar actividades relacionadas con la escritura de palabras y reconocimiento del grafema entre otros grafemas o en el interior de palabra, escritura del grafema con el giro adecuado etc.; y en otros casos este aspecto estará más conseguido y se trabajarán sólo los aspectos matemáticos.

También, y en la medida que planteamos el interés porque el alumno consiga un conocimiento integrado, existirá un apartado intercultural en el CD dirigido al docente, para dar respuesta a distintos aspectos de interés relacionados con la cultura de los diferentes países de donde procede la mayoría del alumnado que se encuentra en las aulas escolares.

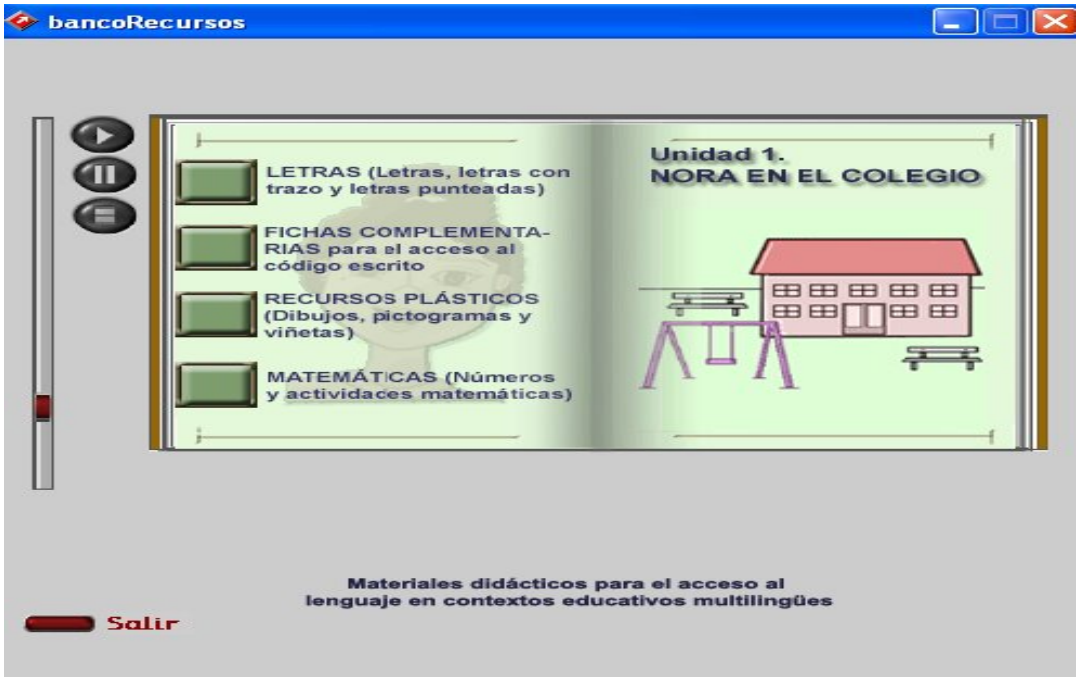


Ilustración 3: Pantalla del CD del banco de recursos del docente donde se contemplan los distintos apartados

Resultados y conclusiones

Los materiales que presentamos tienen la virtud de haber sido implementados en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia donde, actualmente, están escolarizados alumnos extranjeros y otros que presentan necesidad específica de apoyo educativo. Consideramos que destacar este hecho es importante de cara a justificar que los resultados son satisfactorios, por ello a continuación vamos a contemplar algunas conclusiones que se han extraído de las aportaciones de los docentes que han experimentado con los materiales y que han sido expuestas en diversos seminarios de trabajo a lo largo de dos cursos que ha durado la investigación. Para ello se ha realizado la valoración desde tres ámbitos fundamentalmente, ya que la totalidad de las conclusiones obtenidas nos van a proporcionar un conocimiento global de las aportaciones de estos materiales tanto para los alumnos como para los docentes; también van a servir de evaluación de ellos con el objeto de que, posteriormente, puedan ser mejorados en aquellos aspectos que se vean deficitarios.

En relación con los beneficios aportados a ***los alumnos***, hemos observado que, de manera genérica, estos materiales han conseguido el objetivo para el cual fueron diseñados, la adquisición del español por parte del alumnado que tenía una competencia lingüística en nuestro idioma muy baja. Respecto de ***los materiales*** podemos establecer, como hemos ido marcando anteriormente, la utilidad de ellos para la enseñanza del español así como para dar respuesta a otras necesidades que se planteen en el centro. Tenemos que ser conscientes, por otro lado, que esta colección de materiales han constituido unidades didácticas integradas de conocimiento donde se han trabajado distintas parcelas del mismo de un modo globalizado, de modo que el alumno, además de adquirir la competencia lingüística, ha adquirido la matemática, la artística, la del conocimiento e integración con el mundo físico, etc. Nuestra experiencia investigadora en los beneficios de la integración curricular (Lozano e Illán, 2001; Lozano, Cerezo y Angosto, 2010; Lozano y Zapata, 2010; Lozano y Renou, 2010) nos ha vuelto a dar la razón sobre los avances del alumnado con la utilización de las unidades didácticas integradas, ya que en torno a un tópico de interés han construido el conocimiento desde la integración de varias disciplinas.

Ya, por último, vamos a centrar nuestras reflexiones sobre las opiniones aportadas por ***los*** **docentes**, tanto de los miembros del equipo de investigación como los maestros de los centros donde se han implementado los materiales, quienes han destacado la importancia del vocabulario pictografiado y su utilidad en todas las áreas de enseñanza. Por último, los maestros han destacado que los materiales aumentan la socialización y motivación del alumno y la personalización del aprendizaje puesto que son materiales que no suponen mucha dificultad para los alumnos y pueden trabajar de forma autónoma, con la colaboración en ocasiones de un compañero tutor pero dentro de su grupo de referencia, aumentando así sus lazos con sus compañeros y adaptándose mejor a su nueva situación. El CD del docente como centro de recursos ha favorecido que éste tenga siempre a la mano una batería de materiales con distintos niveles de dificultad, lo que ha propiciado la personalización de la enseñanza de cada alumno, en la medida que ha seleccionado aquellos recursos que mejor se acomodaban al nivel de competencia curricular del mismo independientemente del nivel educativo donde se estuviese escolarizado. En ocasiones, según comentaban los docentes, había que trabajar el desarrollo grafomotor con alumnado de procedencia china, marroquí, etc. escolarizado en el segundo y tercer ciclo de educación primaria dado que eran alumnos de incorporación tardía en el sistema educativo y no conocían la lengua y la escritura del país de acogida.

En definitiva, y dado que no tenemos demasiado espacio para explicar más detalles, concluiremos exponiendo que los resultados obtenidos en la implementación de estos materiales en centros de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia ha sido satisfactoria tanto para el alumnado, quien ha logrado acceder al código oral y escrito, como para los docentes que han dispuesto de una colección de materiales que le han facilitado su labor con los alumnos que presentan una necesidad específica de apoyo educativo para acceder al lenguaje en contextos educativos multilingües.

Referencias

Arnaiz, P. y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid: CCS.

Calero y otros (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil.* Madrid: Escuela Española.

Castella, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En Essombra, M.A. *Construir la escuela intercultural* (pp. 153- 160). Barcelona: Grao.

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.

Díaz Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos.* Madrid: CIDE.

Díez de Ulzurrun, A. (Coor.) (2005). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista, (1)*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas.* Barcelona*:* Graó.

Ferreiro E.y Teberosky A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico: Siglo XXI.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.

García, P. (2004). *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del español segunda lengua*. Recuperado de http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html

Gineste, A. (2005). Español para árabes multilingües y multiculturales. Recuperado de http://www.cuadernoscervantes.com/art_62_espanolarabes.htm - 45k

Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P. Mata, P. (2005). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, (343), pp. 149-174.

Lozano, J. (2006). El derecho a la diferencia, no a la desigualdad: la comunicación en contextos educativos multilingües. En *VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad.* Universidad de Murcia: Murcia.

Lozano, J. (2010). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües: una investigación en centros educativos de la Región de Murcia. En Cantón, I.; Valle, R. E.; Arias, A.R.; Baelo, R. y Cañón, R. *Calidad, comunicación e interculturalidad.* (pp: 323-342). Barcelona:Davinci.

Lozano, J. y otros (1999). Psicomotricidad *Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid: Gymnos.

Lozano, J. e Illán, N. (2001). *El euro para todos.* Madrid: CCS.

Lozano, J.; Angosto, R.; Cerezo, Mª C. y Pujalte, M. (2006). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües. En *XXIII Jornadas Nacionales de*

Universidades y Educación Especial. "Hacia una educación sin exclusión". Universidad de Murcia: Murcia.

Lozano, J; Angosto, R.; Cerezo, Mª C. y Ballesta, M. J. (2007). Materiales Didácticos para el acceso al Lenguaje en Contextos Educativos Interculturales y Multilingües. *Comunicación y Pedagogía*, (218), pp. 24-32.

Lozano, J; Angosto, R.; Cerezo, Mª C.; Ramón, J. y López, A. (2008). *Aprendiendo el lenguaje con Nora: colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lozano, J.; Angosto, R. y Cerezo, M. C. (2010). *Diccionario Pictografiado de Nora.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lozano, J. y Renou, C. (2010). Aprendizaje colaborativo para acceder a la lengua castellana con alumnado extranjero. *En II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, pp. 487-515. Editorial: Universidad de Almería

Lozano, J., y Zapata Mª D. (2010). Estrategias para acceder a la comunicación oral y escrita en alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *En Retos Internacionales ante la Interculturalidad*, pp. 345-365. Editorial: Universidad de Almería.

Lozano, J.; Renou, C.; Cerezo, M. C. (2010). Aprendizaje colaborativo para acceder a la lengua castellana con alumnado de familia extranjera En *Retos Internacionales ante la Interculturalidad,* pp. 900-921. Editorial: Universidad de Almería.

Lozano, J.; Cerezo, M. C.; Angosto, R. (2010). Aprendiendo el lenguaje con Nora: un medio para desarrollar las competencias comunicativas desde el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. En *Retos Internacionales ante la Interculturalidad*, pp. 829-844. Editorial: Universidad de Almería.

Martínez, R. (2003). La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes desde un enfoque comunicativo: las aulas de acogida en la comunidad autónoma de la región de Murcia. *Educación, desarrollo y diversidad,* 6(3), pp. 83-104.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Màlaga: Aljibe.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes.* Barcelona: Eumo-Octaedro

Roca, N. y otros. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista.* Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l´educació inclusiva. *Revista Catalana d´Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, (5), 1, pp.26-31.

Teberosky, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

Troncoso, M.V. y Del Cerro, M. (1999). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson.

Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE…, NL. *Revista de Educación*,(343), pp. 71-91.

PROYECTO APRENDIZAJE EN LA FAMILIA

Isabel Bartau Rojas, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea
Email contacto: isabel.bartau@ehu.es

Resumen

Como se recoge en el Proyecto de Ley del Aprendizaje a lo largo de la vida de Euskadi (2012), el impulso del aprendizaje a lo largo de la vida es una de las principales iniciativas que orientan el proceso de modernización de Europa en el siglo XXI. Esta situación requiere un nuevo enfoque de la educación y la formación que aborde los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. En este contexto se está desarrollando el proyecto Aprendizaje en la Familia subvencionado por la Diputación de Guipuzcoa. La finalidad general del proyecto es diseñar nuevos recursos educativos y audiovisuales para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida en la familia, incorporando las nuevas tecnologías digitales e integrando nuevas metodologías de formación parental. La idea clave del proyecto es que la ciudadanía visualice el potencial del contexto familiar para generar, compartir e incorporar el aprendizaje en el estilo de vida. En el trabajo se presentan las características, la metodología, el desarrollo y los resultados del proyecto.

Descriptores: *aprendizaje y educación en la familia, implicación parental, aprendizaje a lo largo de la vida, nuevas tecnologías y medios audiovisuales.*

Introducción

Como se recoge en el Proyecto de Ley del Aprendizaje a lo largo de la vida de Euskadi (Gobierno Vasco, 2012), el impulso del aprendizaje a lo largo de la vida es una de las principales iniciativas que orientan el proceso de modernización de Europa en el siglo XXI. El incremento del nivel educativo de la población y el aumento de la esperanza de vida generan nuevas necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo personal. La rápida evolución de las tecnologías y del sistema productivo demanda una permanente adaptación y redefinición de los aprendizajes, las competencias y las cualificaciones profesionales. Esta situación requiere un nuevo enfoque de la educación y la formación que aborde los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. Se hace necesario impulsar un sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida desde la Educación Infantil hasta después de la jubilación que busque implicar al conjunto de la población, asegure la adquisición y desarrollo de las competencias básicas y promueva la integración, participación, iniciativa y creatividad de todas las personas. Las exigencias de la sociedad del siglo XXI enfrentan a los sistemas educativos a nuevos retos y respuestas. El impacto del denominado aprendizaje 2.0 y 3.0, las nuevas formas de comunicación y búsqueda de información, el dominio de las tecnologías digitales y la posibilidad de entornos virtuales de aprendizaje están significando una revolución en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proyecto educativo de la Unión Europea para el año 2020 ha definido como un principio fundamental la conformación de un marco más flexible que incluya aquellos conocimientos y competencias adquiridas tanto en contextos formales

como informales (CEDEFOP, 2008).

Desde la perspectiva del *aprendizaje invisible* (*Invisible Learning*) (Cobo y Moravec, 2011), se plantea reestructurar los sistemas educativos para poder satisfacer las necesidades de la sociedad moderna y del futuro. El aprendizaje invisible no promulga el fin de la educación formal, pero sí la profunda necesidad de una redefinición y reconfiguración de los límites entre educación formal, no formal e informal. El *aprendizaje informal* se refiere al proceso continuo mediante el cual los individuos adquieren actitudes, valores, habilidades y conocimientos a través de las experiencias diarias y las influencias del entorno, a través de familiares o vecinos, a través del juego o los medios de comunicación, en el trabajo, la plaza, en el mercado o en la biblioteca. Este aprendizaje resulta de actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio.

Dewey (1938) ya señaló que las experiencias de aprendizaje se constituyen a través de los principios de continuidad e interacción que permiten generar un continuum de experiencias enriquecidas con interacciones de diferentes contextos. Cobo y Moravek (2011) proponen avanzar hacia el diseño de nuevas experiencias de aprendizaje que combinen continuidad e interacción y construir sólidos puentes entre el aprendizaje formal e informal desde nuestros primeros años de formación. En este nuevo y complejo contexto sigue vigente la necesidad de desarrollar nuevos recursos educativos de apoyo para dinamizar la colaboración entre las familias, las escuelas y la comunidad así como redes institucionales, virtuales y con espacios de encuentro reales que posibiliten el intercambio de experiencias, buenas prácticas y la creación de entornos de aprendizaje en los que se fomente la creatividad y la innovación. Las transformaciones derivadas de la incorporación a las nuevas tecnologías abren nuevas posibilidades de aprendizaje y formación en las familias y surgen nuevos papeles que podrían desempeñar los padres y las madres como mediadores educativos de sus hijos e hijas, aspectos ambos que la investigación debería explorar más.

Hollingworth y otros (2009) en su investigación sobre la utilización de la tecnología y la participación parental en la educación de los hijos e hijas, analizaron el impacto de la tecnología en el aprendizaje en las familias *(learning in families)* diferenciándolo de la implicación parental (*parental involvementt*). Según estos autores, la *implicación parental* comprende las prácticas y procesos de participación en la educación de los hijos e hijas así como las relaciones con la escuela, el sistema de educación formal o con el aprendizaje en sentido más amplio. Por su parte, el *aprendizaje en las familias* (Grant, 2009) abarca una amplia gama de actividades entre los padres, los hijos e hijas y la familia extensa, tales como:

a) Aprendizaje formal, no formal e informal.

b) Los adultos y los niños aprendiendo juntos,

c) Los adultos ayudando a sus hijos a aprender.

d) Los adultos aprendiendo de sus hijos.

e) Los adultos aprendiendo habilidades para ayudar a sus hijos a aprender.

Hollingworth y otros (2009) concluyen que las escuelas no parecen desempeñar un papel importante en el aprendizaje que se produce en las familias. Destacan la desconexión entre el aprendizaje que sucede “en” y “para” la escuela y otro aprendizaje que se produce en

la familia. Además, las escuelas no están aprovechando suficientemente los "fondos de conocimiento" familiares. Los aspectos generacionales de la brecha digital tienen un impacto en la capacidad de aprovechar la tecnología para el aprendizaje en el hogar. Los padres y las madres informaron que sus hijos e hijas solían usar mucho la tecnología en el hogar para realizar las tareas escolares y para jugar (tales como juegos de ordenador y redes sociales). Sin embargo, a menudo lo hacían ellos solos o los padres, sobre todo las madres, simplemente asumían el papel de supervisoras. La desconfianza en la tecnología (específicamente en Internet) y la generacional (disconformidad a ser enseñados por sus propios hijos e hijas), constituyen obstáculos para su implicación en la educación de sus hijos. Otros trabajos también han analizado el aprendizaje intergeneracional y el aprendizaje en las familias destacando la importancia de que los adultos aprendan acerca de la tecnología y lo aprendan de sus hijos e hijas (Ho, 2010, Scanzoni, (2000), Sutherland & Thompson, 2003).

El uso de las tecnologías en el hogar abre nuevas posibilidades para el autoaprendizaje, la exploración y la experimentación, aspectos que nos llevan a repensar los límites entre la educación formal e informal y el nuevo papel de las familias en todo ello. Mirando el presente y el futuro es necesario crear contextos y ambientes de aprendizaje en las familias positivos y estimulantes, basados en los valores del respeto, la tolerancia y la igualdad. Asimismo, están cambiando las metodologías y estrategias de intervención educativa para formar a los padres y madres y que participen en las escuelas y la educación de sus hijos e hijas. Por ejemplo, la formación parental no presencial y virtual se combina, con mayor frecuencia, con la formación presencial. Se necesitan nuevos recursos educativos y audiovisuales para formar a los padres y madres sobre el uso de las nuevas tecnologías y su papel como educadores. En este contexto se presenta el proyecto Aprendizaje en la Familia subvencionado por la Diputación de Gipuzkoa en la Convocatoria 2012 de ayudas al programa "Gipuzkoa como Territorio de Aprendizaje". Consiste en un proyecto de innovación fruto de la colaboración Universidad UPV-EHU-Empresa en el que también participan la Asociación de servicios socioeducativos Hezizan y la empresa de servicios audiovisuales Ikuspe, Estudio creativo S.L. La idea clave del proyecto es que la ciudadanía visualice el potencial del contexto familiar para generar, compartir e incorporar el aprendizaje en el estilo de vida.

Método

La *finalidad* general de este proyecto es diseñar nuevos recursos educativos y audiovisuales para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida en la familia, incorporando las nuevas tecnologías digitales e integrando nuevas metodologías de formación parental. Se pretende identificar, analizar, construir y difundir escenarios de aprendizaje en el contexto familiar para potenciar la participación activa de los grupos familiares en el aprendizaje y la educación formal, no formal e informal.

Los *objetivos* del proyecto se pueden sintetizar en tres:

1. Elaborar un programa educativo y audiovisual para fomentar el aprendizaje en la Familia y, en concreto:

- Sensibilizar a la ciudadanía del potencial de la familia para generar y compartir el aprendizaje informal en la vida cotidiana.

- Fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje a lo largo de la vida en las familias.

- Desarrollar la capacidad de los padres y las madres como mediadores educativos en el aprendizaje formal, en concreto, implicarles en el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Primaria y Secundaria.

- Estimular la implicación de la familia en el desarrollo académico-profesional de los hijos e hijas.

- Divulgar la relevancia del aprendizaje intergeneracional.

2. Difundir entre el profesorado, las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado de los Centros educativos y la ciudadanía de Guipuzcoa nuevos medios para fomentar la colaboración de las familias en la educación del alumnado de Educación Primaria y Secundaria, incorporando las tecnologías de la información y el conocimiento.

3. Fomentar el uso de las TICS entre la ciudadanía en Guipuzcoa. La utilización de los recursos educativos y audiovisuales a través de la página web puede fomentar la utilización de las TICs en las familias y la ciudadanía en general

Los *resultados del proyecto* son los siguientes:

- Elaboración de una colección de 48 vídeos de 5 minutos (24 vídeos en castellano y 24 en euskera) y guías educativas del Programa Aprendizaje en las Familias (con hijos e hijas cursando educación primaria y secundaria), en euskera y castellano.

- Creación de una página web para la difusión del proyecto.

- Difusión del Programa entre las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado de los centros educativos (educación primaria y secundaria) y entre la ciudadanía del territorio de Gipuzkoa en general.

Este proyecto se basa en una *metodología* activa, audiovisual, interactiva, participativa y dinamizadora de las relaciones familia-escuela-comunidad. Combina la metodología audiovisual con el método de exploración ambiental y la metodología educativa de la formación parental.

La metodología audiovisual para la creación de los vídeos y el sistema multimedia comprende las siguientes fases: 1) Preproducción, 2) Producción, 3) Postproducción, 4) Publicación y 5) Creación página web para su difusión.

Se están elaborado dos tipos de vídeos: 1) vídeos cortos protagonizados por actores y 2) vídeos documentales. Para su diseño y elaboración se ha utilizado los siguientes recursos: a) Revisión de la literatura relevante, fuentes primarias, fuentes bibliográficas y documentales, b) Entrevistas con profesionales de la educación, padres, madres y personas expertas del mundo de la educación y la cultura etc.. para obtener comentarios y opiniones desde diferentes perspectivas, c) Grupos de discusión con profesorado y padres y madres de los centros educativos.

Los *contenidos generales* del programa se distribuyen en cinco módulos temáticos que se detallan a continuación:

1. Aprendizaje informal y familia.

2. La familia como contexto de aprendizaje y educación.

3. Implicación parental en el desarrollo de las competencias básicas de la educación primaria y secundaria

4. Apoyo de la familia en el desarrollo académico-profesional

5. Aprendizaje intergeneracional

En torno a cada módulo temático se han diseñado: 1) los guiones de los vídeos, 2) las guías educativas, 3) diversos centros de interés, 4) las preguntas para la reflexión, 3) las tareas educativas que se proponen a los padres y las madres para implicarse activamente en el aprendizaje en la familia y 4) las tareas de participación ciudadana que se proponen para compartir experiencias de aprendizaje en la familia. A modo de ejemplo, en las siguientes tablas, se detallan los centros de interés, las preguntas para la reflexión y algunas tareas diseñadas con respecto los módulos 1 y 2. Los materiales educativos y audiovisuales que se están diseñando recogen diversas estrategias de mediación educativa que pueden utilizar los padres y las madres para fomentar el aprendizaje de sus hijos e hijas, como las que se presentan en la siguiente tabla.

Estrategias de mediación educativa parental para fomentar el aprendizaje en la familia
• Organización del contexto familiar y gestión del tiempo. • Estimulación de la autoconfianza. • Compartir espacios, tiempos, experiencias y aprendizaje entre los miembros de la familia. • Jugar. • Desarrollar la creatividad. • Modelado • Implicación parental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Enseñar a tolerar la frustración. • Enseñar a demorar la gratificación. • Estimulación del aprendizaje autónomo. • Estrategias de comunicación positiva. • Enseñar a pensar. • Enseñar a tomar decisiones autónomas. • Estrategias de resolución de conflictos.

MÓDULO 1: APRENDIZAJE INFORMAL Y FAMILIA			
TEMAS DE INTERÉS	**PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN**	**TAREAS EDUCATIVAS**	**TAREA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA: "COMPARTIR EXPERIENCIAS A TRAVÉS DE LA WEB"**
1.1.- Aprendizaje informal en la vida cotidiana	¿Qué se aprende en la vida cotidiana en las familias? ¿Cómo se aprende y cómo se enseña?	TAREA 1: *"Acordar un plan de aprendizaje familiar"*. A modo de ejemplo: • Acordar en la familia la distribución de las tareas familiares para fomentar el aprendizaje de las habilidades para la vida familiar de forma igualitaria. • Planificar conjuntamente actividades de ocio participando en la vida cultural y comunitaria.	Experiencias de aprendizaje-enseñanza en el hogar
1.2.- Aprendizaje de habilidades para vida familiar	¿Cómo puedo estimular el aprendizaje de las habilidades para vida familiar de forma igualitaria?		Experiencias de aprendizaje-enseñanza para el desarrollo de las habilidades para la vida familiar.
1.3.- Aprendizaje de la participación cultural y comunitaria	¿Cómo puedo fomentar el aprendizaje en mi familia participando en actividades de ocio fuera del hogar?		Experiencias de aprendizaje participando en la vida cultural y comunitaria

MÓDULO 2: LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN			
TEMAS DE INTERÉS	**PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN**	**TAREAS EDUCATIVAS**	**TAREA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA: "COMPARTIR EXPERIENCIAS A TRAVÉS DE LA WEB"**
2.1.- Creencias acerca del aprendizaje	¿Cómo puedo desarrollar la actitud positiva de mi hijo o de mi hija hacia el aprendizaje?	TAREA 2: "*Seleccionar alguno de los objetivos y estrategias educativas presentadas en el módulo 2 y ponerlas en práctica en mi familia*". A modo de ejemplo: • Mejorar la relación de colaboración en el proceso de aprendizaje cuando mi hijo o hija realiza las tareas escolares. • Participar en las	Creencias acerca del aprendizaje escolar
2.2. - Estilo educativo parental	¿Qué tipo de prácticas educativas utilizo para apoyar y supervisar el aprendizaje de mi hijo o hija?		Opiniones y creencias acerca de su propio estilo educativo
2.3.- Relación educativa y organización del entorno educativo familiar	¿Cómo puedo ayudar a mi hijo o hija a realizar las tareas escolares? ¿Cómo podemos organizar los tiempos y espacios en mi familia para favorecer el aprendizaje?		Experiencias sobre como ayudan a sus hijos e hijas a realizar las tareas escolares
.			

MÓDULO 2: LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN			
TEMAS DE INTERÉS	**PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN**	**TAREAS EDUCATIVAS**	**TAREA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA: "COMPARTIR EXPERIENCIAS A TRAVÉS DE LA WEB"**
2.4.- Estratégias de enseñanza	¿Qué estrategias educativas puedo utilizar para fomentar el desarrollo cognitivo de mi hijo o hija (creatividad, pensamiento analítico, ponerse en el lugar de los demás etc..?	actividades que nos propone el Centro educativo (reuniones, conferencias etc..)	Experiencias de aprendizaje creativo en la familia
2.5.- Colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad	¿Cómo puedo participar en el Centro educativo? ¿Cómo puedo mejorar mi participación en el Centro educativo?		Experiencias sobre cómo participan las familias en los centros escolares

La web del Proyecto va a ofrecer a la ciudadanía diferentes posibilidades de información y participación:

1) *Aprendizaje autodidacta*: Las propias familias pueden acceder a los recursos educativos y audiovisuales y realizar las tareas que se proponen en el programa para fomentar el aprendizaje en su familia.

2) *Compartir experiencias de aprendizaje*: Las familias, los Centros educativos y los Centros culturales difunden las experiencias de aprendizaje en la familia así como las actuaciones que llevan a cabo para fomentar la participación de las familias.

3) *Aula virtual:* Cualquier profesional de la educación podrá dinamizar talleres de formación para padres y madres adaptando a sus necesidades los materiales y recursos que se ofrecen en la web.

En la actualidad el proyecto está sin finalizar y en concreto se trabaja en las siguientes áreas:

1) Producción de los vídeos educativos, cortos y documentales.

2) Diseño de una página web para difundir y dinamizar el proyecto entre la ciudadanía

3) Elaboración de las guías educativas (euskera y castellano)

Conclusiones

El proyecto Aprendizaje en la Familia es un proyecto educativo y audiovisual que, en síntesis:

1) ofrece información sobre el aprendizaje en las familias

2) propone a los padres y las madres un espacio para reflexionar sobre su papel de mediadores educativos en el aprendizaje y la educación de sus hijos e hijas.

3) posibilita que la ciudadanía comparta sus opiniones y experiencias de enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana familiar.

4) difunde las experiencias que promueven los centros educativos para fomentar la participación de las familias.

Bibliografía

CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms.* Bélgica: Office for Official Publications of the European Communities. Available <http:// www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/ Bookshop/369/4064_en.pdf.>

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en <www.aprendizajeinvisible.com>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Collier Books.

Gobierno Vasco-Eusko Jaularitza (2012). *Proyecto de Ley del Aprendizaje a lo largo de la Vida en Euskadi.* Disponible en <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/plan_programa_proyecto/py_ley_10/es_py_ley/adjuntos/ProLeyaprendizaje%20cas.pdf>

Grant, L. (2009). *Learning in families: A review of research evidence and the current landscape of learning in families with digital technologies*. *Futurelab.* Disponible en <http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Learning_in_Families_educators_report.pdf>

Ho, C. (2010). Intergenerational learning (between generation X & Y) in learning families: A narrative inquiry. *International Education Studies*, *3*(4).

Hollingworth S., Allen K., Abol K., Mansaray, A. & Rose, A. (2009). *An exploration of parents' engagement with their children's learning involving technologies. Becta.* Disponible en <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110130111510/research.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_mr_02&rid=17152>

Scanzoni, J. (2000). *Designing families, the search for self and community in the information age*. U.S.A.: Pine Forge Press.

Sutherland, A. & Thompson, B. (2003). *Kidinfluence: The marketer's guide to understanding and researching generation Y-kids, tweens and teens*. Canada: McGraw-Hill Ryerson.

LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE SU DESARROLLO EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

José Francisco Martín Alonso, Universidad Pontificia Comillas de Madrid
Jorge Torres Lucas, Universidad Pontificia Comillas de Madrid
Elisa Santaolalla Pascual, Universidad Pontificia Comillas de Madrid
Vicente Hernández Franco, Universidad Pontificia Comillas de Madrid
Email contacto: jtlucas@chs.upcomillas.es

Resumen

La Unión Europea tiene el claro objetivo de desarrollar la competencia de las personas para el aprendizaje permanente como una estrategia crucial tanto para el desarrollo económico como para la cohesión social (Consejo de Europa, 2000). En este sentido, la competencia de aprender a aprender (el conocimiento, las habilidades, las actitudes y valores para el aprendizaje permanente) se ha identificado como una de las ocho competencias clave (Comisión Europea, 2004). La importancia de esta competencia en el seno de la Unión se ha traducido en un acercamiento tanto al concepto de Aprender a Aprender como a indicadores que faciliten su medición. En este contexto un grupo de profesores del Departamento de Educación de la Universidad Pontificia Comillas se plantean la necesidad de investigar los factores que pueden estar incidiendo en el mal posicionamiento en medidas competenciales de los estudiantes españoles (por los Informes Pisa, PIRLS y TIMMS), detectar los problemas que puedan estar afectando al rendimiento escolar y valorar qué aspectos destacan en el aprendizaje que están recibiendo para poder ofrecer mecanismos realistas y viables al profesorado para la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos. En esta comunicación presentamos algunos resultados de la aplicación de un cuestionario on-line a maestros de Educación Primaria y profesores de Educación Secundaria cuyo objetivo es la recogida de información sobre variables que describan a los centros en cuanto a sus características principales, la motivación por trabajar en estas competencias y los factores que puedan explicar problemas en la implantación y gestión de la competencia en las aulas.

Descriptores: *Competencias básicas, Aprender a aprender, Educación primaria y Educación secundaria.*

Abstract

The European Union has the clear objective of developing people's competences for lifelong learning as a key strategy for both economic development and social cohesion (Council of Europe, 2000). In this sense, the learning-to-learn competence (knowledge, skills, attitudes and values for lifelong learning) has been identified as one of the eight key competences (European Commission, 2004). The importance of this key competence has led to a stronger focus on the concept of learning to learn and its measurement. Within this context, a faculty of the Department of Education of the Universidad Pontificia Comillas expresses the need to investigate the factors that may be influencing the poor positioning of Spanish students in terms of competences, identify problems that may be impacting school performance and

assess which aspects stand out in their learning methods in order to provide teachers with realistic and feasible mechanisms with a view to improving the quality of student learning. This paper introduces some of the results produced by an on-line survey conducted among teachers of primary and secondary school. The purpose of this survey was to collect information on variables that describe the schools in terms of their main characteristics, motivation to work on these competences and the factors that may explain issues found in the implementation and management of this competence in the classroom.

Keywords: *Basic compentences, Learning-to-learn, Primary school education, Secondary school education.*

Introducción

La Unión Europea tiene el claro objetivo de desarrollar la competencia de las personas para el aprendizaje permanente como una estrategia crucial tanto para el desarrollo económico como para la cohesión social (Consejo de Europa, 2000). En este sentido, la competencia de aprender a aprender (el conocimiento, las habilidades, las actitudes y valores para el aprendizaje permanente) se ha identificado como una de las ocho competencias clave (Comisión Europea, 2004). La importancia de esta competencia en el seno de la Unión se ha traducido en un acercamiento tanto al concepto de Aprender a Aprender como a indicadores que faciliten su medición. La necesidad de establecer indicadores de medición de esta competencia tuvo un empuje fundamental con la creación del CRELL (*Centre for Research on Lifelong Learning*) en el año 2005, que junto con la Red Europea de Responsables de Políticas para la Evaluación del Sistema Educativo se propuso desarrollar un instrumento para medir la competencia de aprender a aprender. Para ello, además del lógico análisis conceptual del la competencia, analizaron cuatro instrumentos de evaluación que hasta ese momento se habían desarrollado en Europa y cuyo contenido podía aproximarse al de la medición de la competencia de aprender a aprender. (Hoskins & Fredriksson, 2008, p. 10):

• Las pruebas en aprender a aprender, que habían sido elaboradas por la Universidad de Helsinki dentro del proyecto "La vida como aprendizaje" (*LEARN*), (Hautamäki et al., 2002)

• El Inventario de aprendizaje permanente y eficaz (*Effective Lifelong Learning Inventory -ELLI*), desarrollado por la Universidad de Bristol (Deakin-Crick, Broadfoot y Claxton, 2004)

• La prueba de competencias transversales desarrolladas por la Universidad de Amsterdam (*cross-curricular skills test-CCST*) (Elshout-Mohr, Meijer, Oostdam y van Gelderen, 2004)

• Y la prueba de Metacognición desarrollado por la Universidad Autónoma de Madrid (Moreno, 2002).

Dos de estos instrumentos directamente no medían la competencia de Aprender a Aprender, pero fueron analizados por su gran relación con el constructo. Presentamos a continuación las dimensiones de los dos instrumentos que sí medían directamente la competencia

de Aprender a Aprender fruto de investigaciones realizadas en la Universidad de Helsinki (Finlandia), y en la Universidad de Bristol (Reino Unido):

Tabla 1
Dimensiones aportadas por investigaciones realizadas en la Universidad de Helsinki y de Bristol

UNIVERSIDAD DE HELSINKI. Hautamaki, J., Arinen, P., Eronen, S. y otros (2002)		
Dimensiones	Creencias relacionadas con el contexto	Marcos sociales
		Apoyo percibido para el estudio y el aprendizaje
	Creencias de autorregulación	Motivación por el aprendizaje
		Creencias sobre el control de la acción
		Autopercepción del aprendizaje académico
		Aceptación de las tareas
		Autoevaluación
		Orientación hacia el futuro
	Competencias de aprendizaje	Dominio de aprendizaje
		Dominio de razonamiento
		Manejo del aprendizaje
		Autorregulación afectiva

UNIVERSIDAD DE BRISTOL (Deakin-Crick, Broadfoot y Claxton, 2004)		
Dimensiones	Cambio y aprendizaje	Un sentido de mí mismo como alguien que aprende y cambia con el tiempo.
	Curiosidad crítica	Deseo de conocer cosas nuevas.
	Construcción de significado	Hacer conexiones entre aprendizajes
	Creatividad	Asumir riesgos, intuición, imaginación.
	Interdependencia	Aprender con los demás
	Conocimiento estratégico	Ser consciente de propio proceso de aprendizaje en pensamientos, sentimientos y acciones.
	Resiliencia	Perseverar en el aprendizaje

Desde estos estudios se definió la competencia y se desarrolló una prueba pre-piloto de medición (Kupiainen, Hautamakï & Rantanen, 2008) que se aplicó en varios países, entre ellos España (Moreno, Cercadillo, Martínez, 2008). De este modo se definieron tres grandes dimensiones (afectiva, cognitiva y metacognitiva) como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2
Dimensiones aportadas por CRELL, 2008

Unión Europea (CRELL, proyecto prepiloto CAA Hoshins y Fredriksson, 2008)		
Dimensiones	Cognitiva	Identificar una proposición
		Utilizar reglas
		Comprobar reglas y proposiciones
		Utilizar reglas mentales
	Afectiva	Motivación por el aprendizaje, Estrategias de aprendizaje, orientación al cambio
		Autoconcepto académico y autoestima
		Contexto de aprendizaje
	Metacognitiva	Control tareas de aprendizaje
		Precisión metacognitiva
		Confianza metacognitiva

Hay autores españoles que han definido el constructo de la competencia de aprender a aprender desde diversas perspectivas para poder llegar a construir mecanismos que permitan su evaluación, destacamos a García Bellido, Jornet y González Such (2011), Carretero, M.R. y Fuentes, M. (2010), además de Martín y Moreno (2007), estas últimas autoras utilizan una estructura del constructo muy similar a la empleada por CRELL.

Partiendo de la definición y estructura establecida por los diferentes autores presentados hemos creado una estructura para definir el constructo de la competencia de Aprender a Aprender basándonos en la teoría de la autorregulación (siguiendo a Zimmerman, 1995; Bandura, 1991; Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Meyer y Turner, 2002; etc.. y centrándonos en la visión integradora de Torre, 2007) de ahí hemos establecido 4 dimensiones en la competencia (contexto, cognición, conducta y emoción), en cada dimensión hemos utilizado dos indicadores, uno para conocimiento y otro para control (siguiendo a Torre, 2007).

Tabla 3
Universidad Pontificia Comillas: grupo EDUCOMPET, 2013

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS. Grupo EDUCOMPET, 2013		
Dimensiones	Contextual	Conocimiento del contexto (conocer las variables que rodean su entorno y que le benefician o le perjudican a la hora de estudiar
		Control contextual (Ser capaz de controlar las variables contextuales y de modificarlas si es necesario)
	Cognitiva	Metacognición (Ser consciente de su grado de conocimientos y de su manera particular de procesar la información)
		Control de la cognición (Ser capaz de controlar cómo aprende)
	Conductual	Conocimiento conductual (Ser consciente de sus hábitos de estudio y poder describirlos adecuadamente)
		Control conductual (Ser capaz de establecer tiempos para su estudio, de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje y de invertir el esfuerzo necesario para aprender
	Emocional	Conocimiento emocional (Ser capaz de identificar lo que siente habitualmente y lo que sienten otros en situaciones de estudio)
		Control emocional (Ser capaz de controlar sus propias emociones y sabe actuar adecuadamente ante las emociones de los demás en situaciones de estudio)

Partiendo de la estructura planteada para definir la competencia de Aprender a Aprender, los profesores del Departamento de Educación de la Universidad Pontificia Comillas, que forman el grupo denominado EDUCOMPET, se plantean la necesidad de investigar los factores que pueden estar incidiendo en el mal posicionamiento en medidas competenciales asociadas a Aprender a Aprender de los estudiantes españoles (como nos muestran los Informes PISA, TIMMS y PIRLS), detectar los problemas que puedan estar afectando al rendimiento escolar y valorar qué aspectos destacan en el aprendizaje para poder ofrecer mecanismos realistas y viables al profesorado para la mejora de la calidad. En este escenario se pone el acento en el desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender por su carácter transversal en las diferentes asignaturas y áreas del currículum y por la potencialidad que ésta supone en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Objetivos de la investigación

En la primera fase del proyecto de Investigación, además de definir la competencia de Aprender a Aprender y de establecer las dimensiones para medirla, hemos iniciado la aplicación de un cuestionario *on-line* dirigido a maestros de primaria, profesores de secundaria, orientadores y directivos de una muestra representativa de centros educativos de

la Comunidad de Madrid en el que recogemos información sobre las percepciones que éstos tienen sobre el desarrollo y evaluación de esta competencia. En esta comunicación presentamos algunos resultados de la aplicación del cuestionario a maestros de Educación Primaria y profesores de Educación Secundaria en la primera fase de esta investigación. La competencia de Aprender a Aprender es una competencia central ya que entronca con los supuestos teóricos de un aprendizaje autorregulado. Sin embargo, la realidad es que el desarrollo y la evaluación de las competencias básicas es un proceso lleno de problemas y muy difícil de implantar eficazmente en las aulas. Por ello, uno de los objetivos principales del proyecto de investigación "ANÁLISIS DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID" es establecer vías de comunicación y de trabajo conjunto con los centros escolares para avanzar en el conocimiento de los factores que pueden estar incidiendo en una bajo desarrollo de esta competencia y potenciar la puesta en marcha de metodologías viables de desarrollo y evaluación de competencias básicas en las aulas.

Los principales objetivos que perseguimos con el proyecto de investigación son los siguientes:

- Analizar cómo se ha legislado el desarrollo y evaluación de la competencia básica de Aprender a aprender
- Definir el concepto de Competencia de Aprender a Aprender desde la teoría de la Autorregulación.

- Conocer cómo se está desarrollando y evaluando la competencia de Aprender a Aprender en diferentes áreas en los niveles de Primaria y Secundaria

- Conocer cómo se está actuando por parte de los orientadores educativos para el desarrollo de la "Competencia de Aprender a Aprender"

- Conocer en qué medida los profesores y gestores de los centros educativos consideran relevante el desarrollo y evaluación de esta competencia
- Detectar qué obstáculos hay en los centros educativos para lograr un desarrollo y una evaluación adecuada
- Hacer propuestas sobre el diseño de metodologías adecuadas para el desarrollo y evaluación de esta competencia que sean aplicables para la realidad de las aulas y de las diferentes áreas

En esta primera fase del proceso y gracias a la información recogida con los cuestionarios a Maestros y profesores de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid queremos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Consideran relevantes los docentes el desarrollo de las 8 competencias Básicas en la formación de sus estudiantes?
2. ¿Cuáles son las competencias que se consideran más relevantes? ¿Se diferencia el valor dado a las competencias en las diferentes etapas educativas?
3. ¿Consideran los docentes que en general los estudiantes tienen desarrolladas las diferentes dimensiones de la competencia de Aprender a Aprender?
4. ¿Han recibido los docentes formación en el desarrollo de metodologías de aprendizaje y de evaluación en la competencia de Aprender a Aprender?

5. ¿Creen poseer herramientas para su desarrollo y evaluación? ¿Las utilizan en su práctica docente?
6. ¿Qué obstáculos creen que hay para un adecuado desarrollo y evaluación de competencias?

Método

La primera fase del proceso de investigación tiene una orientación descriptiva. Nuestro objetivo fundamental es recoger información sobre variables que describan a los centros en cuanto a sus características principales, la motivación por trabajar en estas competencias y los factores que puedan explicar problemas en la implantación y gestión de la competencia en las aulas.

a. Muestra

La muestra seleccionada para aplicar el cuestionario es una muestra aleatoria por afijación proporcional en función de la titularidad de los centros y de la zona territorial a la que pertenecen. En este momento, la tasa de participación aún es escasa, pero nos permite tener una visión inicial de las características de la muestra final a la que pretendemos acceder. La muestra, en estos momentos, está compuesta por 78 docentes de la Comunidad de Madrid, 26 de Educación Primaria, 38 de Educación Secundaria y 14 de Bachillerato. Un 6% de los docentes pertenecen a centros públicos, 37% a centros concertados y un 57% a centros privados. En torno al 30% son hombres. El 14,1% de la muestra tiene menos de 5 años de experiencia en la práctica docente, un 27 % entre 6 y 10 años y un 37,2% más de 20 años.

b. Variables medidas

Con este cuestionario inicial queremos tener datos sobre los diferentes perfiles de profesores, las **variables medidas** son las siguientes:

1. Datos del docente
    - años de experiencia docente
    - formación (pedagógica, nivel de inglés, nivel de TIC, conocimiento sobre desarrollo y evaluación de competencias,…)
2. Motivación para el desarrollo de su profesión
3. Importancia que le da a las competencias en la formación de sus alumnos
4. Percepción sobre el uso que hace de metodologías para el desarrollo y para la evaluación de la competencia en su práctica docente
5. Obstáculos percibidos para el adecuado desarrollo y Evaluación de Competencias
6. Nivel de dominio percibido de la competencia en los alumnos

En esta primera fase, no hemos medido directamente la percepción sobre la competencia de Aprender a Aprender (que se medirá en fases posteriores), medimos la percepción sobre el nivel de desarrollo que creen que tienen los alumnos en la competencia y la importancia que las competencias básicas tienen para los docentes. Para ello, hemos seguido la teoría de la autorregulación (Zimmerman, 1995; Bandura, 1991; Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Meyer y Turner, 2002; etc... y en la visión integradora de Torre, 2007) y hemos establecido 4 dimensiones (contexto, cognición, conducta y emoción). En cada dimensión hemos utilizado dos indicadores, uno para conocimiento y otro para control (Tabla 3).

Resultados

a. Importancia de las competencias para el profesorado

¿Consideran relevante los docentes el desarrollo de las 8 competencias Básicas en sus estudiantes? ¿Cuáles son las competencias que se consideran más relevantes en la formación de los estudiantes? ¿Se diferencia el valor dado a las competencias en las diferentes etapas educativas? De entre las ocho competencias básicas la más valorada por el profesorado de Primaria y Secundaria es la Comunicación lingüística (Media= 9,33, D.T.=1,22, en una escala de 1 a 10), en segundo lugar Iniciativa y Autonomía Personal (Media= 9,28, D.T,= 1,13) y en tercer lugar la de Aprender a Aprender (Media= 9,15, D.T.= 1,29), competencias consideradas como de mayor transversalidad en las diferentes áreas de currículo. Las competencias que consideran menos relevantes (aunque tienen valoraciones altas también) son Cultural y Artística (Media= 8,06, D.T,= 1,82), Competencia Matemática (Media= 8,36, D.T,= 2,03), Tratamiento de la Información y Competencia Digital (Media=8,38, D.T.= 1,37), Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico (Media=8,38, D.T.= 1,62). Si comparamos las medias en la relevancia asignada a las competencias en función de la etapa en la que imparten clase, son los maestros de Educación Primaria los que dan mayor importancia a la competencia de Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (Media=9,23) frente a los de Educación Secundaria Obligatoria (Media= 8,11) y de Bachillerato (Media= 7,71), estas diferencias son estadísticamente significativas ($F=5,23$, $gl=2$ y 69, $p<0,01$). También son estadísticamente significativas las diferencias en la competencia Cultural y Artística, siendo los profesores de Bachillerato los que menos importancia le asignan ($F=4,76$; $gl=2$ y 69, $p<0,05$) Cuando les hacemos escoger de entre las 8 competencias básicas la que consideran más relevante, la competencia con una mayor frecuencia es la de Aprender a Aprender, elegida por el 35,5% de la muestra, en segundo lugar estaría la de Iniciativa y Autonomía Personal con un 22,4% de frecuencia y la competencia lingüística escogida por el 21,1% de la muestra. No se muestran diferencias estadísticamente significativas si comparamos los porcentajes por etapa educativa en la que se imparte clase ($p>0,05$) Primaria, Secundaria o Bachillerato.

Cuando les preguntamos en qué medida creen que influyen varios factores en la importancia dada a la competencia de Aprender a Aprender, el que más destaca es considerar el desarrollo de la competencia como un beneficio para el desarrollo personal de los alumnos (Media= 5,33, D.T.= 1,19, en una escala de 1 a 5) y para su aprendizaje académico (Media= 4,99, D.T.= 1,40), frente a factores más asociados al prestigio que puede conferir al centro o el prestigio que le daría a su desarrollo profesional como docente (Media=3,77 y Media= 3,54).

b. Percepción del grado de desarrollo de la competencia por el alumnado

¿Consideran que en general los estudiantes tienen desarrolladas las diferentes dimensiones de la competencia de Aprender a Aprender? La percepción sobre el nivel de

competencia que tienen en general los alumnos en habilidades asociadas a la competencia de Aprender a Aprender es moderada. En las habilidades que consideran los docentes más competentes a los alumnos son: Ser capaces de identificar sus hábitos de estudio y poder describirlos adecuadamente (Media= 3,47, en una escala de 1 a 6), la de ser capaces de identificar sus sentimientos y emociones y lo que sienten otros en situaciones de estudio y aprendizaje (Media=3,46), y la de ser capaces de controlar las variables contextuales cuando estudian y de modificarlas si es necesario (Media= 3,44). Si analizamos las medias en los docentes de las tres etapas analizadas, solo encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p<0,01$) en las dimensiones de la competencia asociadas a lo emocional. Son los docentes de Educación Primaria los que consideran que sus alumnos tienen más desarrolladas estas dimensiones con medias cercanas a un valor de 4, frente a valores cercanos a 3 en los profesores de secundaria.

Las habilidades con una media menor, y por tanto las que consideran que los estudiantes en general tienen menos desarrolladas son: Ser capaces de tener cierto control sobre cómo aprenden (por ejemplo, fijarse objetivos, detectar lo que no funciona cuando están aprendiendo y modificar el proceso para mejorarlo) con una media= 2,99 en una escala de 1 a 6. En segundo lugar, ser capaces de controlar sus propias emociones y saber actuar adecuadamente ante las emociones de los demás en situaciones de estudio y aprendizaje con una Media= 3,13, y en tercer lugar, ser capaces, en general, de establecer tiempos para su estudio, de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje y de invertir el esfuerzo necesario para aprender (Media= 3,21). Los docentes creen que los estudiantes tienen un menor control sobre las situaciones de aprendizaje y demuestran tener una mayor conciencia sobre ellos.

c. Formación sobre la competencia

¿Han recibido los docentes formación en el desarrollo de metodologías de aprendizaje y de evaluación en la competencia de Aprender a Aprender?

El 34% de la muestra dice haber recibido formación específica sobre la competencia de Aprender a Aprender, sin embargo, si analizamos este dato en las diferentes etapas educativas, de los profesores que imparten clase en Bachillerato un 92% dicen no haber recibido formación al respecto, frente al 59% de los docentes de Primaria y Secundaria Obligatoria. Un 87% del total consideran que necesitan aumentar su nivel de formación teórica y práctica sobre la competencia y apenas se ven diferencias en este dato por etapas. En estudios internacionales organizados por la OCDE (TALIS: Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje, 2009) se ha encontrado que casi el 100% de los profesores españoles de secundaria han participado en actividades de formación en los 18 años antes del estudio. Además, el número de días dedicados a la formación en España es superior a la media de la muestra completa de TALIS. Sin embargo, un elevado número de directores ve insuficiente la preparación pedagógica de sus profesores.

d. Práctica docente en torno a la competencia

¿Creen poseer herramientas para su desarrollo y evaluación? ¿Las utilizan en su práctica docente?

El 58% de la muestra dice incluir la competencia de Aprender a Aprender en la programación de sus unidades didácticas. Un 70% dice utilizar metodologías de aprendizaje en las que se desarrolla la competencia, pero solo un 22% dicen utilizar sistemas de evaluación que

permitan hacer evidente su nivel de progresión. En los boletines de notas solo un 16% indican dar indicadores de calificación asociados a la competencia de Aprender a Aprender. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa ($p>0,05$).

e. Centro considerado innovador en gestión por competencias

Solo el 41% de la muestra dice que en sus centros se han desarrollado iniciativas para favorecer el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Un 22% de los docentes consideran su centro como un centro innovador en el desarrollo de competencias.

f. Obstáculos percibidos para su adecuado desarrollo

¿Qué obstáculos creen que hay para un adecuado desarrollo y evaluación de competencias? Para facilitar el desarrollo y evaluación de la Competencia de Aprender a Aprender en los centros educativos, el 56% de los docentes consideran que hay que dar un mayor impulso a la implicación de los docentes en todo el proceso, en segundo lugar, el 55% consideran que se necesita una mayor formación en el área, un 53% de los docentes creen que además se necesita mayor disponibilidad de tiempo y un 50% creen que es necesario una mayor implicación de los alumnos. Únicamente el 22% de los docentes indican que se necesitaría un número mayor de recursos materiales y económicos.

Discusión

Desde la Unión Europea se ha dado una gran importancia a la medición de la competencia de Aprender a Aprender como una estrategia crucial para el desarrollo económico y para la cohesión social de sus ciudadanos. En este sentido, los estudios sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos europeos y la evaluación de su desarrollo competencial han resultado ser unos sólidos cimientos sobre los que construir un marco teórico más o menos consensuado sobre las dimensiones que definen la Competencia de Aprender a Aprender. Sin embargo, estos momentos de crisis económica a nivel europeo han provocado que se paralicen la aplicación de las pruebas de medición que estaban planificadas para avanzar en el diagnóstico y desarrollo de la competencia a favor del aprendizaje a lo largo de la vida. El acercamiento a la percepción que tienen los profesores en España sobre la importancia que le dan al desarrollo y evaluación de la competencia de Aprender a Aprender y su implicación en tareas de formación y de diseño e implantación de metodologías de aprendizaje es el objetivo central la fase del proceso de investigación que presentamos en este trabajo. Los datos analizados nos permiten concluir que la mayoría de los docentes encuestados sitúan la competencia de Aprender a Aprender como una de las tres competencias más importantes para la formación de los estudiantes, sin embargo, el nivel de desarrollo que perciben en sus alumnos es moderado. En este sentido, indican que éstos identifican mejor los hábitos de estudio, sus sentimientos, emociones y variables contextuales que el control sobre cómo aprenden, sobre las estrategias de aprendizaje que emplean y el control sobre sus propias emociones. Que el 87% de los docentes consideren necesario aumentar su nivel de formación en la competencia de Aprender a Aprender es una oportunidad para generar estrategias de formación más adaptadas a sus necesidades, ya que es una realidad que se está recibiendo formación, pero ésta no repercute en la sensación de dominio pedagógico sobre esta competencia. Gracias a la formación recibida parece que el profesorado utiliza metodologías de aprendizaje para el desarrollo de esta competencia, pero sólo un 22% dicen utilizar instrumentos para su evaluación. El reto para los docentes es el diseño e implantación de sistemas de evaluación que incluyan esta competencia. Cuando analizamos los obstáculos percibidos por los docentes para un adecuado desarrollo de la competencia, llama la atención que los recursos

materiales y económicos no son para ellos los factores que más lo impulsarían. Los factores que para ellos afectarían más en un adecuado desarrollo de ésta serían una mayor implicación de los docentes, una mejor formación en el área y una mayor disponibilidad de tiempo.

Referencias

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 248-287.

Carretero, R. y Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de innovación educativa, 192,* 7-10.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Disponible en <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf > Fecha de consulta 20/04/2013

Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia. Consejo europeo de Lisboa 23 y 24 marzo 2000*. Bruselas: Consejo de Europa. Disponible en <http://www.minhap.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf> Fecha de consulta 20/04/2013

Deakin, R., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education*, *11*(3), 247-272.

Elshout-Mohr, M., Meijer, J., Oostdam, R. & Van Gelderen, A. (2004). *CCST: A test for cross-curricular skills*. Amsterdam: SCO – Kohnstamm Institution, University of Amsterdam.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A.I., Martínez Rodríguez, J.B. y otros (2011). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianien, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. y Scheinin, P. (2002). *Assessing learning-to-learn: A framework.* Helsinki, Centre for Educational Assessment, Helsinki University/National Board of Education.

Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2006). *Learning to learn – a draft overview of key questions*. Disponible en <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/L2Lnw1.pdf> Fecha de consulta 20/04/2013.

Hoskins, B. y U. Fredriksson (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Disponible en <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/979/1/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf> Fecha de consulta 20/04/2013.

Jornet, J.M., García-Bellido, R y González, J. (2011). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Revista de Currículum y formación del*

profesorado, *16*(1). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART7.pdf> Fecha de consulta 22/0472013.

Kupiainen, S., Hautamäki, J. y Rantanen, P. (2008). *EU pre-pilot on learning to learn*. Disponible en <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/pilot_survey/report_en.pdf>

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.

Meyer, D.K. y Turner, J.C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student regulation. *Educational Psychologist, 37*(1), 17-25.

Moreno, A. (2002). La evaluación de las habilidades metacognitivas. En A. Marchesi y E. Martín (Eds.), *Evaluación de la Educación Secundaria*. Madrid: Fundación Santa María.

Moreno, A., Cercadillo, L. y Cartínez, M. (2008). *Learn European Project. Pre-pilot study national report*. Madrid: Instituto de Evaluación (MEC).

OCDE (2009). TALIS: Estudio internacional sobre la enseñana y el aprendizaje (Informe Español). Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1> Fecha de consulta 20/04/2013.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91-105.

Torre Puente, J.C. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Universidad Comillas.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, *30*(4), 217-221.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE EXCELENCIA EUROPEO (EFQM) EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Francisco José Fernández Cruz, Universidad Francisco de Vitoria
Rafael Carballo Santaolalla, Universidad Complutense de Madrid
Elvira Congosto Luna, Universidad Complutense de Madrid
Email contacto: f.fernandez.prof@ufv.es

Resumen

Los Sistemas de Gestión de la Calidad en los centros educativos han transformado los procesos de mejora continua. Por ello, resulta imprescindible estudiar el impacto que la implantación de dichos sistemas ha supuesto, principalmente, para los procesos y los resultados de los centros educativos. En concreto, es conveniente determinar cómo se ha visto mejorada la dimensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que se observa el análisis del rendimiento de los alumnos, la implicación de las familias, la metodología docente, la evaluación educativa, la apreciación de los valores y la tutoría. La intención del presente estudio es profundizar en la existencia de posibles modificaciones relevantes y sostenidas a lo largo del tiempo en los aspectos metodológicos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ahondando en la percepción que los diferentes miembros del centro tienen sobre las mejoras experimentadas gracias a la aplicación continuada del sistema de gestión de la calidad.

Descriptores: *Sistema de gestión de la calidad, impacto, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación educativa, Modelo Europeo de Gestión de la Calidad-EFQM.*

Abstract

Systems Quality Management in schools has become continuous improvement processes. Therefore, it is essential to study the impact that the implementation of such systems has led mainly to the processes and outcomes of schools. It is essential to determine how it has been improved the size of the teaching-learning process, which shows the analysis of student achievement, family involvement, teaching methodology, educational assessment, the assessment values and mentoring. The primary objective of the study is to deepen the possible existence of relevant and sustained changes over time in the methodological aspects related to teaching-learning processes, deepening the perception that different members of the center are on the improvements thanks the continued application management systems quality.

Keywords: *System quality management, impact, teaching-learning processes, educational assessment, European Foundation for Quality Management-EFQM.*

Introducción

El objetivo de los sistemas de gestión de la calidad, presentes en muchas instituciones educativas, es determinar los procesos de mejora continua de todos los elementos que componen la vida escolar (Cedefop, 2011; Kaplan y Norton, 1996; Senge, 1990). No obstante, muchos son los que cuestionan su necesidad para la institución y su utilidad para el desarrollo de un progreso continuo (Doherty, 2008; Van Berge, 1998).

Al igual que en el ámbito internacional, la aplicación de sistemas de gestión de la calidad en el sector educativo de nuestro país comenzó en el ámbito universitario, trasladándose posteriormente al contexto de la enseñanza básica, fundamentalmente en educación primaria y secundaria. La implantación de dichos sistemas se ha ido extendiendo de manera progresiva a lo largo de las últimas dos décadas. Algunas de las administraciones educativas han impulsado de manera decidida la implicación de la gestión de la calidad, facilitando los recursos y la formación necesaria para su aplicación, siendo el *Modelo de Excelencia EFQM* el sistema más utilizado en las escuelas españolas (Martínez y Riopérez, 2005).

No obstante, el debate sobre la utilidad de estos sistemas se ha intensificado en época de crisis económica, cuestionándose los recursos destinados a la gestión de calidad, así como los resultados que de ellos se derivan. Sin embargo, se debe señalar que la progresiva aplicación de sistemas que gestionan la calidad educativa de las instituciones no se ha sustentado con estudios rigurosos que analicen la significatividad de los cambios producidos en los centros tras su implantación, así como su sostenibilidad en el tiempo.

Dentro de los diversos elementos que se pueden analizar para descubrir el impacto que produce el sistema de gestión de calidad en un centro educativo, resulta indispensable centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Goldberg y Cole, 2002). No obstante, considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos es una tarea ardua, debido a las innumerables variables que intervienen (metodologías didácticas, tipos de conocimientos, formas de comunicación, recursos educativos, competencias a desarrollar,…).

Existen evidencias aportadas por varios estudios sobre la relación entre las condiciones y características del centro y el rendimiento académico de los alumnos (Hallinger y Heck, 2010; Marzano, Walters y McNulty, 2005; Mehra y Rhee, 2009; MacNeil, Prater y Busch, 2009). De igual manera, existen diversas líneas de investigación que estudian cómo la implantación de sistemas de gestión de la calidad garantiza la mejora continua en la institución escolar (Lunenburg, 2010; Senlle y Stol, 1994). Sin embargo, interesa descubrir el *impacto* que produce el sistema de gestión de la calidad en el centro (Harvey y Newton, 2004), valorando si a partir de su implantación se activan procesos de evaluación sistematizados orientados a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Miguel y Apodaca, 2009). Con ello se conseguiría evaluar el cambio producido en aspectos como el curriculum, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los procesos de evaluación, el uso de los recursos educativos, etc. y su efectividad, derivado de la implantación del sistema de gestión de la calidad.

Método

Este estudio se enmarca dentro de la investigación no experimental "ex-post-facto", en el que participaron 29 centros de Educación Primaria y Secundaria de dos regiones españolas (Comunidad Autónoma de Castilla-León y Comunidad Autónoma de Madrid), de los cuáles el 51,9% eran centros públicos, el 14,8% privados y el 33,3% privados subvencionados con fondos públicos. Una gran mayoría de los centros trabaja con el Modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), mientras que una pequeña parte de la muestra utilizan ligeras adaptaciones del Modelo EFQM. El profesorado que participó en el estudio estaba formado por un total de 709 sujetos (85% profesores, 15% cargos directivos), con una media de edad de 43,5 años (SD = 10,35).

Para la realización de este estudio se elaboró un cuestionario como instrumento de recogida de información utilizando una escala tipo Likert, formada por un conjunto de ítems referentes a los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, estableciéndose cinco posibilidades de respuesta a cada ítem, donde 1 es la menor valoración y 5 es la valoración mayor.

La variable dependiente es el impacto de la implantación de un sistema de gestión de la calidad sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en los centros educativos, estructurada en las siguientes subdimensiones:

1. Análisis del rendimiento de los alumnos.
2. Apreciación de las actitudes y valores de los alumnos.
3. Implicación de las familias.
4. Metodología docente.
5. Evaluación.
6. Tutoría.
7. Valoración general de la dimensión.

Las variables categóricas o clasificatorias que se incluyeron para analizar las posibles diferencias en las variables dependientes y definir mejor la interpretación de resultados fueron:

- Titularidad del centro
- Comunidad Autónoma
- Años de Implantación del Sistema de Gestión de la calidad
- Tamaño de la plantilla de profesores del centro
- Número de alumnos del centro
- Diferencias entre la visión entre el Profesorado y del Equipo Directivo

Posteriormente se realizó una validación de expertos, seleccionándose referentes académicos y del campo de la Gestión de la calidad en centros educativos. Una vez terminado el proceso de elaboración del cuestionario, se hizo una selección de la muestra de centros de dos diferentes regiones (Comunidad Autónoma de Madrid y Comunidad Autónoma de Castilla y León) que habiendo puesto en marcha un Sistema de Gestión de Calidad durante un período relevante, decidieron voluntariamente participar en el estudio.

Para el estudio de la fiabilidad del instrumento se utilizó el alfa de Cronbach, que nos permitió determinar la consistencia interna de la escala al obtener un resultado excelente (α Cronbach:,966). De igual modo se obtuvieron unos índices de homogeneidad de los ítems

("correlación elemento-total corregida") con valores considerados aceptables al estar comprendidos entre 0,488 y 0,830.

Resultados

Puesto que el objetivo principal del estudio es evaluar si existe un impacto sostenido en el tiempo tras la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los centros educativos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, centraremos todo el análisis de los resultados en mostrar evidencias que lo sustenten. Sin embargo, no debemos olvidarnos de uno de nuestros objetivos secundarios: diseñar un instrumento de medida sólido, fundamentado en la definición del impacto de los sistemas de gestión de la calidad en los aspectos metodológicos de trabajo en el aula y que reúna las características técnicas exigidas para evaluar dicho constructo, identificando las relaciones existentes entre las dimensiones, observables y subyacentes, que pueden darse entre las variables estudiadas. En relación a este último objetivo, se han aportado datos sustanciales que identifican la fiabilidad del instrumento en el apartado anterior.

Análisis descriptivos y diferenciales

En la Tabla 1 se presentan los *Análisis Descriptivos* de los resultados obtenidos agrupados por subdimensiones en relación con la percepción que han tenido la muestra que ha participado en el estudio sobre el impacto que tiene la implantación del Sistema de Gestión de la calidad en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en su propio centro:

Tabla 1
Análisis Descriptivo por Subdimensiones

		% Puntuaciones					*Descriptivos*	
	SUBDIMENSIONES	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	$\bar{X}$	*S*
1.	Análisis del rendimiento de los alumnos.	4	12	25	40	18	3,57	1,04
2.	Apreciación de las actitudes y valores de los alumnos.	9	10	22	40	21	3,55	1,17
3.	Implicación de las familias.	8	12	26	30	24	3,50	1,13
4.	Metodología docente.	13	16	29	30	13	3,18	1,19
5.	Evaluación.	7	8	20	35	31	3,78	1,13
6.	Tutoría.	9	9	23	32	27	3,57	1,19
7.	Valoración general de la dimensión.	4	8	30	46	12	3,60	0,94
						$\bar{X}$	*3,55*	

La valoración global de la dimensión del Impacto de la Implantación del Sistema de Gestión de la calidad es una puntuación media-alta, con una media de 3,55, lo que indica que el impacto que ha tenido la implantación de Sistema de Gestión de la Calidad en los centros de la muestra sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los mismos ha sido relevante.

En relación con la subdimensión del *Análisis del Rendimiento de los alumnos,* se observa que un amplio grupo de la muestra considera que en el centro se analizan las evaluaciones externas sobre el rendimiento académico de los alumnos (ítem 2), que se llevan a cabo medidas de apoyo a los alumnos con rendimiento académico inferior a lo requerido (ítem 3) y que de forma regular se toman decisiones y se implementan planes de actuación en relación con las evaluaciones del rendimiento de los alumnos (ítem 1). De igual modo, un alto

porcentaje de profesores considera que la implantación del sistema de gestión de calidad también ha influido en la subdimensión *Apreciación de las Actitudes y Valores de los estudiantes* para su reconocimiento en las actividades y las evaluaciones, resaltándose la importancia de la valoración de las actitudes de los alumnos en las calificaciones finales (ítem 5). En la subdimensión relativa a la *Implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, aunque sigue la dinámica positiva de las categorías anteriores, gran parte de la muestra considera que no siempre se evalúa la participación de las familias en el centro para potenciarla (ítem 8). Una de las subdimensiones más relevantes para el estudio del Impacto de los Sistemas de Gestión de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la de la *Metodología docente* que, a su vez, es la que menos valoración ha obtenido de todo el cuestionario, con una media de 3,18. En este sentido, cabe destacar que en la gran mayoría de los casos no se evalúan las metodologías docentes aplicadas (ítem 9). Además, un amplio grupo de profesores considera que la organización de grupos flexibles en las asignaturas instrumentales es limitada (ítem 12) y que la metodología utilizada es poco motivadora para el alumnado (ítem 13). La subdimensión relativa a la *Evaluación* como herramienta de mejora del aprendizaje, obtiene la mejor media de todas las que el cuestionario mide ($\bar{X}$=3,78). Cabe resaltar que la gran mayoría del profesorado de la muestra considera que los alumnos acceden y revisan las actividades evaluadas (ítem 19), que se realiza una evaluación inicial de ciclo (ítem 15) y que los criterios de evaluación están claramente especificados (ítem 18). La subdimensión referida a la *Tutoría* como metodología docente que fundamente la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, obtiene un valor relativamente alto, en términos comparativos ($\bar{X}$=3,57). Hay que resaltar el ítem 22, en el que se refleja que gracias a la implantación del Sistema de Gestión de la calidad se determina que las actividades tutoriales están dirigidas a la formación integral y la atención individualizada de los alumnos. Finalmente, el ítem 26 que hace referencia, de forma general, al *Nivel de impacto del Sistema de Gestión de la calidad en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, obtiene una puntuación relevante y coincidente con la media de las subdimensiones anteriores.

En la Tabla 2 se muestran los *Análisis Diferenciales* que se han realizado en el conjunto de los ítems para identificar las variables que afectan en mayor o menor medida al Impacto de la Implantación de un Sistema de Gestión de la calidad sobre los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y en cada una de sus Subdimensiones. Para ello se utilizaron dos pruebas estadísticas conocidas: "t" de Student y ANOVA de un factor, ambas para grupos independientes (junto con *Scheffé* para los contrastes posteriores).

Tabla 2
Análisis Diferencial de los Ítems

		Tipo de Centro		Años de Implantación		Tamaño Plantilla		Tamaño Alumnos		CC.AA		Puesto	
Sub.		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
1	1	50,498	0	3,48	0,016	16,267	0	9,823	0	5,239	0	3,649	0
	2			4,486	0,004							3,269	0,001
	3	36,27	0							6,032	0	2,996	0,003
2	4	10,479	0	4,156	0,006					4,031	0		
	5	101,85	0	15,879	0	8,023	0	8,358	0	8,868	0		
3	6	18,644	0							7,317	0		
	7	15,764	0	5,423	0,001	7,989	0	4,231	0,002	4,796	0		
	8	85,625	0	6,258	0	10,897	0	8,944	0	10,36	0		

	9	53,282	0	10,308	0	14,381	0	11,231	0	5,584	0
	10	35,55	0			4,93	0,007	4,014	0,003	5,678	0
4	11	26,258	0			5,161	0,006	3,554	0,007	6,05	0
	12	76,692	0	7,048	0			4,944	0,001	7,084	0
	13	81,76	0	11,232	0	5,907	0,003	9,765	0	8,312	0
	14	21,513	0	5,301	0,001			3,584	0,007	6,09	0
	15	17,504	0	5,689	0,001			3,961	0,003	5,014	0
	16	93,641	0	16,904	0	10,467	0	10,888	0	8,722	0
	17	21,363	0					3,688	0,006	4,762	0
5	18	17,215	0			4,753	0,009			3,439	0,001
	19	8,324	0							3,301	0,001
	20	59,362	0	5,862	0,001	12,055	0	8,768	0	6,122	0
	21	72,214	0	9,209	0	16,882	0	10,638	0	6,817	0
	22	42,541	0							6,625	0
6	23	72,094	0	8,032	0	5,569	0,004	4,555	0,001	5,171	0
	24	96,677	0	9,458	0	6,81	0,001	7,744	0	6,388	0
7	25	40,835	0							5,2	0

Los análisis diferenciales llevados a cabo (ANOVA - p≤0,01) según la variable "*Tipo de Centro*", muestran diferencias claramente significativas en casi todos los ítems de las subdimensiones implicadas, lo que demuestra que el impacto de la implantación de un sistema de gestión de la calidad sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje difiere en función del tipo de centro en el que se desarrolle, siendo los colegios privados subvencionados los que obtienen mejores puntuaciones, seguidos de los colegios públicos y los colegios privados (por ese orden). Los análisis diferenciales (ANOVA - p≤0,01) en función del número de "*Años que lleva implantado el Sistema de Gestión de la calidad*" han identificado que las diferencias de medias son dispersas y menores que lo que cabría esperar entre los centros que llevan más tiempo con la implantación del sistema de calidad y los que llevan menos.

El estudio diferencial de los ítems del cuestionario en función al "*Tamaño de la Plantilla de Profesores*" (ANOVA - p≤0,01) arroja datos igualmente dispersos y bastante irregulares, siendo su significatividad poco relevante, por lo que se puede determinar que esta variable tiene escasa relación con el impacto del sistema de gestión de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la variable del "*Tamaño del centro según número de alumnos*" el análisis diferencial realizado (ANOVA - p≤0,01) aporta datos igualmente muy dispersos, salvo en una de las subdimensiones estudiadas, la "*Metodología Docente*", una de las más importantes para la dimensión estudiada (Procesos de Enseñanza-Aprendizaje) donde encontramos que los ítems que la componen se revelan significativos. Por ello, podemos decir que el tamaño del centro en función del número de alumnos es un factor decisivo, siendo el impacto que tiene el sistema de gestión de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a la metodología docente más importante en los centros que tienen un número de alumnos comprendido entre los 500 y 750.

Respecto a la variable "*Comunidad Autónoma*" de los centros que intervinieron en la investigación (t-Student - p≤0,01), encontramos que las diferencias obtienen unos valores de significatividad muy claros en todos los ítems, siendo estas consistentes a lo largo de todas las dimensiones. Las diferencias entre los centros de las dos Comunidades Autónomas implicadas en el estudio son favorables en todos los casos en la Comunidad de Castilla y León.

El último análisis diferencial realizado (t-Student - $p \leq 0,01$) introduce la variable del "*Puesto*" (Profesores y Equipo Directivo), encontrando escasos resultados significativos, salvo en la subdimensión relativa al *"Análisis de los resultados de los alumnos*", en la que se encuentran diferencias significativas, aunque poco relevantes. Por ello, podemos determinar que, en general, no existen diferencias significativas entre la visión que tienen los profesores y los equipos directivos.

Discusión

Se ha podido demostrar en nuestro estudio que existe un impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje a causa de la implantación de sistemas de gestión de la calidad, sobre todo en relación a la subdimensión de "*Evaluación*" donde los aspectos como la determinación de los criterios de evaluación, el desarrollo de una evaluación continua que comience con el diagnóstico inicial de las competencias y conocimientos del alumno o el acceso y la revisión por parte de los alumnos a las actividades evaluadas son elementos que han experimentado una mejora a causa de la implantación y desarrollo de los planes de gestión de la calidad. Igualmente, resultan con un impacto relevante la subdimensión del "*Análisis del Rendimiento de los alumnos*", la subdimensión de las *Actitudes y Valores* para el desarrollo de actividades y la evaluación, y la subdimensión de las actividades de "*Tutoría*" dirigidas al conocimiento de las competencias de los alumnos, de sus motivaciones y de sus dificultades.

Por el contrario, los resultados obtenidos sobre la subdimensión de *Metodología docente* indican que los Sistemas de Gestión de la calidad inciden muy poco en la mejora de las actuaciones didácticas, por lo que parece corroborarse parcialmente la idea de que la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en los centros mejoran fundamentalmente los procesos relacionados con la gestión, administración y coordinación.

Del mismo modo, la *Implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje* no resulta significativa en el impacto que sufre por la implantación de los sistemas de gestión de la calidad, aunque otros estudios han demostrado que la participación de padres y madres en las actividades del centro, incluidos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, es un factor importante para la mejora del rendimiento (Flecha, 2012).

El análisis de las variables que pueden afectar al impacto de la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje muestra que el "*Tipo de centro*" es un factor relevante, siendo los colegios privados subvencionados los que obtienen mejores resultados. Igualmente, la *Comunidad Autónoma* en la que se encuentra el centro arroja diferencias significativas, siendo los centros de Castilla y León los que han experimentado un mayor impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de la implantación de sistemas de gestión de la calidad.

A modo de conclusión, podemos indicar que aunque se han encontrado evidencias de la relación entre la implantación de un sistema de gestión de la calidad y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los centros educativos deben profundizar en cambios más específicos referidos a las metodologías educativas que desarrollan para lograr una mejor adquisición de competencias y un incremento de la motivación hacia el aprendizaje, así como una mayor colaboración e implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

CEDEFOP (2011). *Evaluation for improving student outcomes. Messages for quality assurance Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los planes de evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista de Educación*, *349*, 295-310.

Doherty, G. D. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, *16*(3), 255-265.

Flecha, R. (2012). European research, social innovation and successful cooperativist actions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, *4*(4), 332 - 344.

Goldberg, J. S. y Cole, B. R. (2002). Quality management in education: building excellence and equity in student performance. *Quality Management Journal*, *9*(4), 8-22.

Hallinger, P. y Heckb, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, *30*(2), 95-110.

Harvey, L. y Newton, J. (2006). Transforming quality evaluation: moving on. En D. Westerheijden, B. Stensaker y M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation* (pp. 225-245). Dordrecht: Springer.

Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (1996). *The Balanced Scorecard. Translating strategy into action*. Boston: Harvard Business School.

Lunenburg, F. C. (2010). *Total quality management applied to schools.* Disponible en: http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Total%20Quality%20Management%20Applied%20to%20Schools%20Schooling%20V1%20N1%202010.pdf

MacNeil, A. J., Prater, D. L., y Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73-84.

Martínez, C. y Rioperez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI, 8*, 35-65.

Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mehra, S. y Rhee, M. (2009). On the application of quality management concepts in education: An example of a korean classroom. *International Journal of Quality & Reliability Management*, *26*(4), 312-324.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Van Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de la Formación Profesional*, *15*, 21-30.

GESTIÓN INFORMATIVA DEL APRENDIZAJE, CONDUCTA Y ACTITUD (ACA) Y DE TECNOLOGÍA VISUAL, INFORMÁTICA Y MANIPULATIVA (VIM) EN UN CENTRO EDUCATIVO DE LA ISLA DE TENERIFE

Manuel Avelino Pestano Pérez, Universidad de La Laguna
Email contacto: manupestano@gmail.com

Resumen

El fundamento de este estudio se basó en primer lugar, en averiguar las opiniones sobre diversidad del aprendizaje, conducta y actitud (ACA) de alumnos y alumnas. El marco metodológico de esta investigación fue un estudio de opiniones de 486 alumnos y alumnas por el cuestionario VILLAPRTRV. Entre las conclusiones cabe destacar que los alumnos y alumnas del centro educativo manifiestan diferencias significativas en la gestión informativa de ACA por razones, fundamentalmente, de Ciclos de edad y Curso escolar, siendo inapreciable la diferencia entre los estudiantes por razones de Género.

Descriptores: *Tecnología de la Información y la Comunicación; Comunidades de aprendizaje; Colaboración e Inclusión; Experiencias de aprendizaje electrónico.*

Abstract

The basis of that study was focused on guessing about people's opinions about diversity on the learning process,behaviour, students' attitude belonging to an educational centre in Tenerife. The methodological framework of this research was a study on 486 students' opinions throughout a quiz. Among conclusions we must mention the fact that the students of that educationaL centre show many important differences in the development of the information of ACA due to reasons regarding age and level,coming out a very subtle difference among students due to reasons concerning genre.

Keywords: *Information technology and communication, Learning Communities, Collaboration and Inclusion, E-Learning Experiences.*

Introducción

La comunidad educativa, y con ella los sistemas de enseñanza, se encuentran en los últimos tiempos en constante transformación, expandiéndose, diferenciándose de lo que hasta ahora conocíamos en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en pocos años han aportado un carácter innovador y transformador a la educación, en cualquiera de sus etapas educativas. Igualmente, las TIC han transformado el modo de concebir y acceder a la información, y con ella, la forma de enseñar, de desarrollar competencias, de adquirir capacidades, desarrollos cognoscitivos.

Las TIC comenzaron a expresar en la vida de las aulas de las escuelas nuevos círculos de aprendizaje, y con ello, nuevas relaciones entre el entorno y la escuela, nuevos modos de concebir el trato entre iguales, y la forma de trabajar la colaboración y cooperación. De esta forma, este estudio busca una aproximación basada en la investigación de las TIC para la inclusión y la interculturalidad en un centro educativo de Tenerife, como vías de acceso, alternativas, y con gran potencialidad para acercar a las personas que necesitan una atención especial a la comunicación y a la información que les rodea, haciéndoles formar parte de la comunidad que les rodea (Alegre, 2008: 227).

Esta comunicación centra su estudio en los educandos. La hipótesis de partida fue: la visibilidad y el uso de las TIC en una comunidad educativa. La gestión informativa del aprendizaje, conducta y actitud (ACA) de alumnos y alumnas a través de las TIC movía las interrelaciones padres-tutores de un centro educativo con validez creando una comunidad de la práctica.

Respecto a la gestión informativa del aprendizaje, conducta y actitud (ACA) de alumnos/as a través de las TICS, nos basamos en trabajos e investigaciones entre los que cabe destacar el del brasileño Napthine (2006: 121): "La insistencia de los estudiantes acerca de que tuvieran esquemas disponibles de la lección entre los recursos Web, junto con la evaluación positiva de las instrucciones del profesor (tales como preguntas de discusión y tareas para casa), apoyó la visión constructivista de que la instrucción debía organizarse de manera que permitiera que los alumnos "llenaran los vacíos" y construyeran su aprendizaje". De esta forma empezamos a dilucidar la necesidad que los estudiantes supieran gestionar su aprendizaje, conducta y actitudes a través de las TICS, permitiendo a través de los principios constructivistas que los alumnos/as se implicaran en el moldeamiento y de sus ideas sobre las TICS, y a prosperar en su aprendizaje (Baskerville, 2012). Dow (2005: 10) señalaría que de implantarse los cursos de aprendizaje de los educandos a través de las redes e internet, los "métodos pedagógicos y la evaluación" se tendrían que diseñar "para crear las condiciones necesarias que fomentasen el trabajo colaborativo y un espíritu incluyente".

En cuanto a la tecnología visual, informática y manipulativa (VIM) como formación en línea de alumnos/as y profesores, debía recoger como principio fundamental la "inclusividad, conveniencia, implicación, eficacia, confianza y sostenibilidad" (Aczel, Peake y Hardy, 2008: 502-503), y que a su vez implicara la mejora de los resultados de aprendizaje de los niños y niñas.

La meta marcada en el estudio que presentamos son:

- Análisis de la tecnología como sistema de gestión informativa del aprendizaje, conducta y atención (ACA) de estudiantes por razones de diversidad.

Como hipótesis presentamos:

H1: Los estudiantes del Colegio de Enseñanzas Obligatorias "Andrés Orozco" de Arafo (Tenerife) exteriorizaban diferencias significativas en la gestión informativa de ACA.

Método

Participaron en la meta del estudio que presenta esta comunicación 486 estudiantes del Colegio de Enseñanzas Obligatorias "Andrés Orozco" de Arafo (Tenerife) (http://ceoandresorozco.jimdo.com).

Se contemplaron variables demográficas que habían permitido la descripción y la contrastación de las hipótesis arriba enunciadas. Así, las edades oscilaron entre los 8-10 años (n = 134, 27,6%), 11-12 años (n = 176, 36,2%), 13-14 años (n = 124, 25,5%), y 15-17 años (n = 52, 10,7%). Habían participado más niñas (n = 250, 51,4%), que niños (n = 236, 48,6%) en este informe. El 99,4% de los estudiantes tenía como identidad la nacionalidad española. La representación de alumnos y alumnas había sido de ocho cursos de Educación Primaria (EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se distribuyeron así: 3º curso de EP (n = 66, 13,6%), 4º curso de EP (n = 72, 14,8%), 5º curso de EP (n = 54, 11,1%), 6º curso de EP (n = 64, 13,2%), 1º curso de ESO (n = 82, 16,9%), 2º curso de ESO (n = 44, 9,1%), 3º curso de ESO (n = 70, 14,4%), y 4º curso de ESO (n = 34, 7%).

Respecto al instrumento de esta meta, se había aplicado una adaptación del "Cuestionario de Villar Angulo (2011) sobre Actitudes del Profesorado hacia el Aprendizaje de la Tecnología de la Realidad Virtual (VILLAPRTRV)", en adelante abreviado Villar11, dividido en dos secciones. En la primera sección aparecían las variables demográficas: género, ciclo de edad y curso escolar. La segunda sección había declarado 36 ítems para captar las opiniones sobre las TICS. Los ítems se agruparon en categorías: Imaginación, Interacción, Colaboración, Autoconcepto, Actitudes, Conductas, Comunidad y Diversidad. El cuestionario se evaluó siguiendo una escala tipo Likert de cinco puntos, desde el valor 1 (Totalmente en desacuerdo) al valor 5 (Completamente de acuerdo). El análisis se realizó a través del Paquete estadístico SPSS (v.19).

Resultados

Análisis descriptivo e inferencial de las variables y dimensiones del cuestionario aplicado a los estudiantes (Villar11) para el estudio de la meta 1.

La fiabilidad de consistencia interna del cuestionario Villar11 se había evaluado por medio del alfa de Cronbach, que había arrojado el valor de .860, que era suficiente para garantizar la investigación exploratoria de las actitudes de los estudiantes. Esta opinión la había mantenido Korkmaz (2012: 1165), cuando construyó una escala de actitudes de aprendizaje cooperativo en línea: "Un coeficiente de fiabilidad que es mayor que 0.70 se acepta como una indicación de la fiabilidad de la escala".

La Tabla 1 muestra las medias y las desviaciones típicas promediadas de los ítems para cada una de las nueve dimensiones del cuestionario Villar11. Los valores de la media para toda la muestra de estudiantes se habían situado en torno a las respuestas de indeciso y de acuerdo del cuestionario, y los valores más altos de la desviación típica, que habían aludido a la dispersión de las puntuaciones individuales, se habían ubicado en las dimensiones de Colaboración y Comunidad, y el más bajo en Conductas.

De otra parte, la Figura 1 ofrece una representación gráfica de los valores de las medias de cada una de las dimensiones en función de los ocho niveles educativos que aglutinaban la población del CEO Andrés Orozco. En su conjunto, la dimensión Diversidad es la más alta en

los cursos de Educación Primaria, siendo la media más alta en 3º de EP (M = 4.09; DT = 0.733), y la dimensión Actitudes es la más alta en Secundaria, especialmente en 1º de ESO (M = 4.14; DT = 0.721). Por el contrario, la media más baja de todos los niveles educativos había sido Comunidad, especialmente en 2º de ESO (M = 2.65; DT = 0.969). Finalmente, las desviaciones típicas más elevadas se habían ajustado en Colaboración (3º, 4º, 5º y 6º de EP y 4º de ESO) y Comunidad (1º, 2º y 3º de ESO).

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas de las respuestas de la muestra de estudiantes del CEO Andrés Orozco en las dimensiones del Villar11

	M	D.T.
Imaginación	3.33	.858
Interacción	3.54	.890
Colaboración	3.57	1.026
Autoconcepto	3.59	.878
Actitudes	3.90	.737
Conductas	3.66	.835
Comunidad	3.07	1.045
Diversidad	3.93	.762
Indagación	3.78	.880

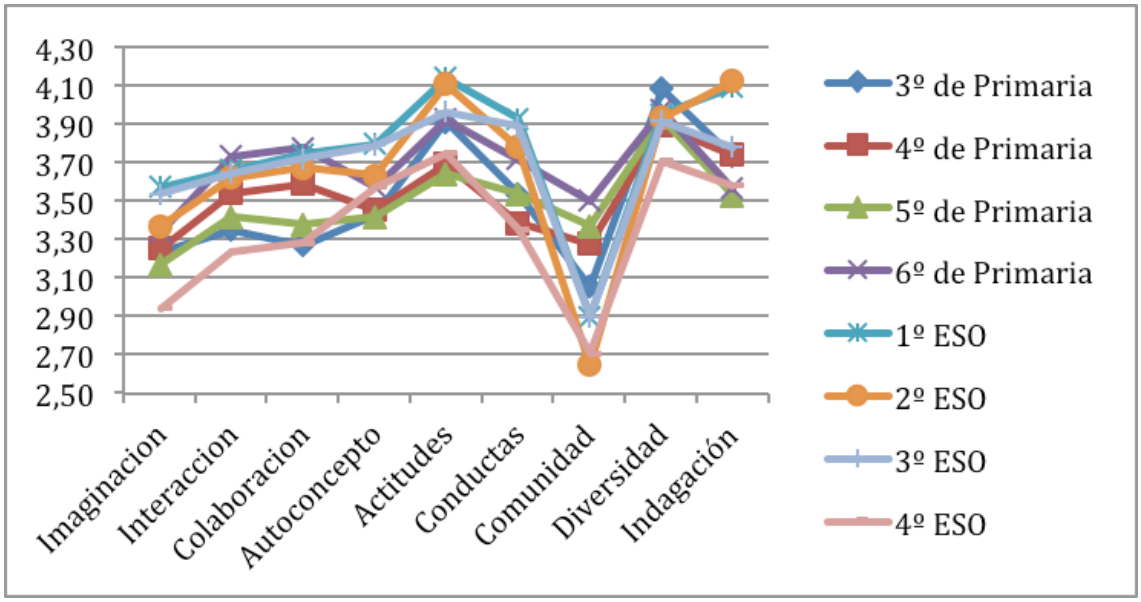


Figura 1. Medias de las de las respuestas de la muestra de estudiantes, según Nivel Educativo, del CEO Andrés Orozco en las dimensiones del Villar11

En cuanto a la edad de los estudiantes, la dimensión Diversidad había obtenido la puntuación más alta entre 8-10 años (M = 3.39; DT = 0.054), y también en la edad comprendida entre 11-12 años (M = 4.02; DT = 0.720). La dimensión Actitudes había conseguido la puntuación más alta en la edad comprendida entre 13-14 años (M = 4.05; DT = 0.777), y entre 15-17 años (M = 3.82; DT 0.734), mientras que la dimensión Comunidad había alcanzado la puntuación media más baja en todos los rangos de edad.

Atendiendo al género, la dimensión con puntuación más alta de media había sido Diversidad en alumnos (M = 3.95; DT = 0.726), y alumnas (M = 3.92; DT = 0.797). La

dimensión Comunidad había alcanzado, de nuevo, las puntuaciones de media más bajas en alumnos (M = 3.05; DT = 0.991), y alumnas (M = 3.09; DT = 1.096) (véase Figura 2).

Se habían aplicado pruebas t (paquete estadístico SPSS, versión 19) para cada una de las variables sociodemográficas de la muestra de estudiantes en cada uno de los ítems del cuestionario Villar11, tras contrastar la homogeneidad de varianzas siguiendo la prueba de Levene, revelando los resultados que solo el ítem "Aunque no tengo tiempo en clase ni en casa, me gustaría tener tiempo para aprender a través de internet y programas interactivos" de la dimensión Imaginación había sido significativamente diferente para la variable Género, t (2/486) = -2.798, $p < .007$.

Los datos sociodemográficos Edad y Curso Escolar fueron analizados en cada uno de los 36 ítems de las nueve dimensiones de Villar11 por medio del análisis de la varianza (ANOVA), siguiendo un criterio de significación estadística $\alpha = .05$. Se produjeron dos efectos. Primero, el efecto Edad había indicado que los estudiantes, según ciclos de edad, habían resultado ser distintos en siete de las nueve dimensiones: Interacción, Colaboración, Actitudes, Conductas, Comunidad, Diversidad e Indagación.

Posteriormente, la prueba post hoc de Tukey ($\alpha = .05$.) había indicado diferencias significativas en los estudiantes respecto al "uso de internet para resolver las tareas de clase y aprender más sobre lo que les enseñan, entre los ciclos de edad 8-10 con 13-14, $F(3, 486) = 2.72$, $p < .044$; también diferencias respecto a cuando juegan al ordenador, representan el papel que les gustaría representar en la vida", entre los ciclos de edad 11-12 con 13-14, $F(3, 486) = 3.90$, $p < .009$; y por último, diferencias en cuanto "charlar con compañeros de clase para averiguar cosas de internet", entre los ciclos de edad 8-10 con 13-14, $F(3, 486) = 4.89$, $p < .002$.

Segundo, el efecto Nivel Educativo había indicado que los estudiantes eran distintos en siete de las nueve dimensiones: Imaginación, Interacción, Colaboración, Actitudes, Conductas, Comunidad e Indagación. Posteriormente, el test post hoc de Tukey había señalado diferencias significativas en el ítem "Las imágenes que veo en TV o internet me ayudan a memorizar lo que veo en los libros y a orientarme en mi vida" de la dimensión Imaginación entre los cursos 1º de ESO y 4º de ESO, $F(7, 486) = 2.063$, $p < .046$; en el ítem "Uso internet para resolver las tareas de clase y aprender más sobre lo que me enseñan" de la dimensión Interacción entre los cursos 3º de EP con 2º de ESO, así como entre los cursos 3º de EP y 4º de ESO, $F(7, 486) = 2.835$, $p < .007$; y finalmente, el ítem "Cuando tengo problemas con algún juego del ordenador o con las máquinas de videojuego, voy rápido a preguntar a mis compañeros", de la misma dimensión entre 3º de EP y 4º de ESO, 6º de EP y 4º de ESO, 1º de ESO y 4º de ESO, y 2º de ESO y 4º de ESO, $F(7, 486) = 3.014$, $p < .004$.

Validez y fiabilidad del cuestionario Villar11

Se había conducido un análisis factorial exploratorio por el método de extracción de componentes principales y el método de rotación ortogonal (varimax) sobre las 36 variables de Villar11 para encontrar grupos o dimensiones homogéneos de variables que correlacionaran mucho entre sí y que fueran independientes unas dimensiones de otras. El análisis factorial realizado constaba de las cuatro fases características, según el procedimiento del SPSS (versión 19). Observadas la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (.772) y la prueba de esfericidad de Barlett que había tenido un nivel crítico menor que 0,05, se había quedado asegurada la bondad de ajuste o adecuación de los datos al modelo

factorial. En efecto, se habían definido los factores por los ítems que contenían los mayores pesos. Además, se había estimado que un ítem pertenecía a un factor cuando tenía una correlación razonablemente alta (.30 o más) y no eran mayores en otro factor; asimismo, se habían tenido en cuenta aquellos factores constituidos por tres ítems como mínimo. La matriz de la estructura factorial había quedado reducida a cinco factores y 18 ítems (Tabla 2), después de desecharse siete factores (desde el 6 al 12) que habían contenido menos de tres ítems.

Tabla 2
Matriz de la estructura factorial rotada de Villar11

Ítems	F. 1	F. 2	F. 3	F. 4	F. 5
Uso internet para resolver las tareas de clase y aprender más sobre lo que me enseñan.	.637	.234	.038	.010	.081
Cuando juego en el ordenador, máquinas de videojuegos, represento el papel que me gustaría ser en la vida.	.445	.123	.061	.116	.046
Cuando tengo problemas con algún juego del ordenador o con las máquinas de videojuego, voy rápido a preguntar a mis compañeros.	.418	-.401	.208	.078	-.067
Charlo con mis compañeros o compañeras de clase para averiguar cosas de internet.	.623	-0.21	.062	-1.25	.211
Al momento encuentro ayuda en los foros de internet o entre los compañeros o compañeras de clase para proponer ideas o sugerencias sobre lo que aprendemos en clase.	.748	.032	.172	.196	.119
Expreso mejor mis pensamientos y sentimientos cuando me comunico con los demás por internet.	.260	.718	.023	-0.21	-.021
Pertenezco a un grupo de amigos y amigas que usamos el chat y las webcams para comunicarnos y compartir nuestras inquietudes novedades.	.200	.478	.058	.168	.151
Soy independiente en mi casa para descubrir cosas y expresar mis emociones a través de internet.	-0.42	.630	.212	-0.47	.078
Las imágenes que veo en TV o internet me ayudan a memorizar lo que veo en los libros y a orientarme en mi vida.	.233	-0.50	.647	.085	.070
En clase tengo oportunidades de mostrar mis habilidades técnicas a mi maestro/a y compañeros o compañeras.	.183	.159	.361	.130	.230
Escribo, participo, leo y converso más cuando lo que me enseñan se refiere a actividades que están en internet.	.012	.190	.571	.021	.015
Me comprometo con las tareas de clase aunque no tenga habilidad para trabajar con el ordenador.	.214	-.113	.177	.541	.136
Mi maestro/a me pica la curiosidad para resolver problemas científicos con información variada que me interesa.	.180	.075	.001	.724	.200
En clase, mi maestro/a dedica tiempo por igual a todos mis compañeros o compañeras para que aprendan el funcionamiento de equipos tecnológicos de manera práctica.	-.106	.039	.098	.666	-.032
Utilizo las nuevas tecnologías para resolver dudas y apreciar el lenguaje y la cultura.	.166	.197	.066	.097	.487
Levanto la mano, manejo los materiales, hablo sobre lo que tengo que hacer y presto atención en clase siempre, y en particular si la tarea que tengo que hacer la enseñan con medios audiovisuales.	-.003	-.101	.281	.135	.651
Ayudo a compañeros o compañeras que no entienden sobre ordenadores.	-.002	.295	-.085	.276	.447
Estoy satisfecho con mi curso porque aprendo como quiero, tengo buenas notas y recibo felicitaciones.	.049	.068	-.111	.035	.763

El primer factor (valor propio: 18,417%) estaba constituido por cinco ítems de las dimensiones Imaginación (6 y 7) y Colaboración (9, 10 y 11). El segundo factor (valor propio: 7,005%) estaba formado por tres ítems de las dimensiones Imaginación (1), Colaboración (12) y Autoconcepto (14). El tercer factor (valor propio: 5,255%) estaba integrado por tres ítems de las dimensiones Imaginación (3), Autoconcepto (15) y Conductas (22). El cuarto factor (valor propio: 4,780%) estaba comprendido por tres ítems de las dimensiones Actitudes (18) e Indagación (34 y 35). Finalmente, el quinto factor (valor propio: 4,617%) estaba conformado por cuatro ítems de las dimensiones Actitudes (20), Conductas (21), Diversidad (29) e Indagación (36). En su conjunto, la varianza explicada por los 12 factores iniciales había sido de 62,994%.

Discusión

Los hallazgos obtenidos han mostrado una evaluación tendente al acuerdo de las actitudes de los estudiantes hacia la tecnología de la realidad virtual.

Se había reducido a 18 el número de ítems del cuestionario de Villar11 agrupados en cinco factores que habían explicado el 31,179% de la varianza. La composición de los cinco factores había originado una nueva denominación de los mismos referida de la siguiente forma: Factor I (“Reciprocidad”, integrado por cinco ítems, de los cuales tres habían pertenecido a la dimensión Colaboración), que había insinuado al principio del aprendizaje situado en el que éste requería la interacción social y la colaboración; Factor II (“Revelación”, que había constado de tres ítems pertenecientes a tres dimensiones que enunciaban el desvelamiento de las emociones personales a los demás), esquematizando de esta forma alguno de los principios del aprendizaje experiencial que había referido tiempo atrás que el aprendizaje de una materia ocurría cuando era relevante para los intereses de un estudiante; Factor III (“Testimonio”, que había constatado tres ítems pertenecientes a otras tantas dimensiones que ilustraban una impresión personal del estudiante), que patentizaba la disposición de aprendizaje del estudiante o cómo la instrucción tenía una premisa organizativa en espiral que terminaba en datos alojados en internet; Factor IV (“Pesquisa”, que había equiparado tres ítems pertenecientes a dos dimensiones, en las que aparecía destacada Indagación), que había referido un ambiente no directivo y apoyado en el andamiaje de la instrucción de clase, y Factor V (“Capacidad”, que había anotado cuatro ítems pertenecientes a otras tantas dimensiones que aleccionaban sobre la pericia del estudiante”). En relación con este último factor, de nuevo se había hecho presente el debate de la competencia en oposición a capacidad que habían dirimido Phelps, Hase y Ellis (2005: 68) a favor del “movimiento de la capacidad” del alumno como expresión de sujetos que saben aprender, son autosuficientes y resuelven problemas de diversos ambientes, escolares, familiares o sociales.

Los alumnos no habían diferido significativamente de las alumnas, excepto en uno de los 36 ítems del cuestionario, perteneciente a la dimensión Imaginación (“Aunque no tengo tiempo en clase ni en casa, me gustaría tener tiempo para aprender a través de internet y programas interactivos")

Clasificados los estudiantes por la variable Ciclos de edad, habían mostrado diferencias significativas entre sí en algunos ítems de seis dimensiones comunes: Interacción, Colaboración, Actitudes, Conductas, Comunidad e Indagación. Las diferencias más numerosas en cuanto al conjunto de ítems de una dimensión fue por razones de la variable Ciclo de edad en tres ítems de la dimensión Conducta, y en particular en el ítem: “Aprendo cada vez más de nuevas tecnologías fuera de la clase y del colegio”. A este respecto, Napthine

(2006: 121) ya había señalado que el acceso a los recursos basados en la Web desde casa habían sido "beneficiosos para el aprendizaje" de los estudiantes de sus estudio. Mientras, las diferencias más numerosas en la variable Curso escolar por el número de ítems (tres) se habían producido en la variable Interacción, y en particular en el ítem "Me gustan los juegos de las máquinas o de internet en los que colaboramos varios compañeros o compañeras".

Referencias

Alegre, O.M. (2008). Diversidad de escenarios para variedad de usuarios: utilización de portales y foros. En M.L. Sevillano (Coord.), *Nuevas tecnologías en educación social* (pp. 215-252). Madrid: McGraw Hill.

Aczel, J.C., Peake, S.R. y Hardy, P. (2008). Designing capacity-building in e-learning expertise: Challenges and strategies. *Computers & Education, 50*(2), 499-510.

Baskerville, D. (2012). Integrating on-line technology into teaching activities to enhance student and teacher learning in a New Zealand primary school. *Technology, Pedagogy and Education, 21*(1), 119-135.

Dow, W. (2005). Developing inclusive communities of learners in technology education: practical craft skills – facilitator or hindrance. *International Journal of Technology and Design Education, 15*, 5–17.

Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the Online Cooperative Learning Attitude Scale (OCLAS). *Computers & Education, 59*(4), 1162–1169

Phelps, R., Hase, S. y Ellis, A. (2005). Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualising end-user computer education. *British Journal of Educational Technology, 36*(1), 67-84.

Napthine, P. (2006). A study of the effectiveness of a web resource in supporting student learning on a general certificate of secondary education course in information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education, 15*(1), 107-123.

ESTUDIO DEL CONSUMO DE ALCOHOL EN EL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA: CAUSAS, RIESGOS Y PREVENCIÓN

Carmen Azaustre Lorenzo, Universidad de Huelva
Email contacto: carmen.azaustre@dedu.uhu.es

Resumen

La finalidad de este trabajo fue la de adquirir información sobre el grado de incidencia del consumo de alcohol en el alumnado de la Universidad de Huelva. Se planteó la elaboración de un cuestionario con 5 apartados, 49 ítems y 227 variables. La metodología es de corte cuantitativa y el análisis de los datos se hizo a través del programa informático IBM SPSS 20 Statistics y del Microsoft Office Word 2007. La muestra elegida fue de 1165 estudiantes de los tres Campus, de los cuales el 65,2% son mujeres y el 34,7% hombres. Se hizo el porcentaje de alumnos matriculados en cada carrera y en cada curso para establecer la muestra lo más equitativa y representativa. El cuestionario se pasó a estudiantes de 43 carreras. El 15,9% consume alcohol de baja graduación 4-5 vasos semanales y el 17,1% alcohol de alta graduación en la variable 3-4 copas a la semana.

Descriptores: *Consumo de alcohol; Cuestionario; Metodología cuantitativa; Investigación; Análisis de datos, Variables.*

Abstract

The purpose of this study was to acquire information about the degree of incidence of alcohol consumption in the students of the University of Huelva. It raised the development of a questionnaire with five sections, 49 items and 227 variables. Cutting the methodology is quantitative data analysis was done through the computer program SPSS 20 Statistics and Microsoft Office Word 2007. The sample chosen was 1165 students in three campuses, of which 65.2% were women and 34.7% men. Was made the percentage of students enrolled in each race and in every way to establish the sample as fair and representative. The questionnaire students passed 43 runs. The 15.9% alcohol low alcohol consumed 4-5 glasses per week and 17.1% high grade alcohol in the variable 3-4 drinks a week.

Keywords: *Alcohol consumption; Questionnaire; Quantitative methodology; Investigation; Data Analysis; Variables.*

Introducción

A lo largo de la historia, las bebidas alcohólicas han estado presentes en prácticamente todas las culturas y han sido consumidas con propósitos diferentes. Además de sus propiedades físicas (como sustancias psicoactivas, capaces de alterar el estado anímico; como líquidos, capaces de calmar la sed, etc.), las bebidas alcohólicas implican un conjunto de significados simbólicos, positivos y negativos. En algunas sociedades, como la occidental, el

consumo social de bebidas alcohólicas se suele asociar a la celebración; en varias culturas puede ser un símbolo de inclusión o de exclusión en determinados grupos sociales. Por otra parte, entre esta amplia gama de símbolos positivos asociados al consumo de alcohol, es habitual en prácticamente todas las culturas que el abuso en el consumo suponga una estigmatización social negativa: entre un grupo de personas afectadas por diversos trastornos de la salud, una persona visiblemente ebria es una de las peor consideradas, según estudios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Ustün, 2001).

El consumo de alcohol, en su aspecto más social y cultural, puede entenderse como el espacio entre dos extremos: el placer producido por el consumo moderado y equilibrado, asociado a las relaciones sociales, eventos familiares, etc., y el sufrimiento individual y colectivo, que produce su abuso (Peele y Grant, 1999).

Nos encontramos, por tanto, ante un producto de consumo generalizado, con fuertes connotaciones sociales (positivas y negativas), cuyo consumo abusivo o inadecuado produce efectos negativos tanto para la persona que lo consume como para otras personas y, en general, para la sociedad. Desde esta perspectiva social del alcohol, evitar el consumo abusivo y su impacto negativo en la salud se ha convertido no sólo en el objetivo de instituciones sanitarias nacionales e internacionales, sino en la clave de sostenibilidad del propio sector.

Una muestra de la necesidad de cooperación y colaboración entre diferentes tipos de instituciones, incluidas las empresas productoras del sector, es el documento firmado en mayo de 1997, conocido como *Los Principios de Dublín* fruto de una iniciativa puesta en marcha por el National College of Industrial Relations de Dublín y el International Center for Alcohol Policies (ICAP). El documento pretende ser un acuerdo de colaboración y una declaración de intenciones entre diferentes grupos e instituciones de diferentes ámbitos: científicos, ejecutivos de la industria, funcionarios de gobierno, expertos en salud pública e individuos de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. En el preámbulo de Los Principios de Dublín (1997), se expresa claramente la necesidad de establecer marcos de colaboración entre los diferentes agentes implicados. La industria de bebidas alcohólicas, los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales deberían apoyar la investigación científica independiente que contribuye a la mejor comprensión del uso, mal uso, efectos y propiedades del alcohol y las relaciones entre el alcohol, la salud y la sociedad y además, las comunidades científica y académica deberían adherir a las más altas normas profesionales, científicas y éticas en la conducción y divulgación de las investigaciones relacionadas con el alcohol cualquiera que sea la fuente de su financiamiento (Principios de Dublín, 1997).

El consumo de bebidas alcohólicas es un hábito ampliamente extendido y culturalmente aceptado en la mayoría de las sociedades occidentales. La protección de la salud de la población mediante la prevención y la reducción del uso nocivo del alcohol constituye una prioridad de salud pública (OMS, 2005).

Las bebidas alcohólicas aparecen en nuestra época como un factor más de aculturación (Daumer, 1985; Santo Domingo, 1990). La cultura del siglo XX ha añadido caracteres de universalización al consumo de bebidas alcohólicas y a los problemas derivados. Y no es porque en otras culturas no europeas, el alcohol no haya sido usado de manera habitual a lo largo de la historia, todas las culturas en todos los momentos de la historia han obtenido soluciones fermentadas con aquellos productos vegetales que tenían más disponibles (Braudel, 1979), sino más bien se trata de una nueva ola de alcoholización universal, promovida en última instancia por intereses comerciales.

Esta investigación parte del estudio del consumo de alcohol en los estudiantes de la Universidad de Huelva ya que se nos plantearon nuevos interrogantes y la toma de conciencia de la necesidad de hacer un estudio que respondiera a todas las cuestiones que no fueron estudiadas en esta Universidad del Suroeste de España. El modelo de investigación adoptado ha sido mediante la aplicación de una metodología cuantitativa y para obtener la información de este trabajo se elaboró un cuestionario *ab hoc*, es decir, un cuestionario para esta investigación en concreto. La captación de información a través de la encuesta se realizó con la colaboración expresa de los individuos encuestados.

Método

El método acota y define lo relevante para el conocimiento y la reflexión sobre el diseño de la investigación que nos ayuda a definir el proceso, es decir, el modo en el que hemos abordado el estudio del tema. También nos permite obtener información a través de la recogida de los datos y, finalmente, comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados, por tanto, el método que se utiliza en esta investigación responde al modelo de investigación por encuesta y el instrumento utilizado fue el cuestionario diseñado expresamente para este trabajo. La estructura general de la investigación la hemos planteado partiendo de la relación existente entre las variables de la investigación y mediante la aplicación del método científico que posibilitará abordar el fenómeno o problemática definida.

Las etapas del proceso de investigación y las acciones que se han realizado son:

Tabla 1
Etapas y acciones del proceso

ETAPAS	ACCIONES
Elaboración del proyecto	Planificación de la investigación: - Título - Introducción - Planteamiento del problema - Objetivos - Cronograma - Marco teórico - Metodología
Realización de la investigación	Recogida y análisis de los datos: proceso de recolección de datos, plan de análisis e interpretación de los datos
Comunicación de las conclusiones	Redacción del informe con las conclusiones, implicaciones, futuras líneas de investigación y limitaciones del estudio

Fuente: elaboración propia

En nuestra investigación se ha partido del análisis y de la reflexión de la prueba piloto. La prueba contaba con un universo inicial reducido pero sus resultados fueron suficientemente indicativos por lo que tomamos conciencia para realizar un trabajo que respondiera a los requisitos formales de toda investigación: validez y fiabilidad. Seguidamente, se nos planteó el problema de investigación: *Analizar cuáles son los factores que generan el consumo de alcohol en los jóvenes universitarios de la Universidad de Huelva.*

Partimos de un objetivo general del que se desprenden objetivos específicos, relevantes que se han abordado durante el estudio: *definir cuáles son las causas, los riesgos y*

la prevención del consumo de alcohol en los jóvenes universitarios de la Universidad de Huelva. Los objetivos específicos que se desglosan de este objetivo general son: conocer la frecuencia del consumo de alcohol en los jóvenes universitarios; conocer el consumo de alcohol del entorno más cercano del estudiante (familiares, amigos...); indagar si los estudiantes de la muestra de la Universidad de Huelva, conocen las enfermedades producidas por el consumo continuado de alcohol; profundizar en las actividades que realizan los estudiantes como alternativa a las fiestas y botellones y, por tanto, al consumo de alcohol. En nuestro proceso de investigación hemos tenido en cuenta las fases propuestas por Rodríguez y otros (1999): la fase preparatoria, el trabajo de campo, la fase analítica y la fase informativa.

Para llevar a cabo la investigación se planteó la elaboración de un cuestionario, que nos permitiera conocer la opinión de los universitarios y cuyas fases fueron: búsqueda y recopilación bibliográfica, análisis de la estructura, revisión y elaboración inicial de ítems, elaboración del cuestionario final de 49 ítems y 227 variables, disposición de los ítems en las dimensiones en función de su contenido, depuración y redacción de los ítems y redacción del cuestionario final. La metodología es de corte cuantitativa y el análisis de los datos se hizo a través del programa informático IBM SPSS 20 Statistics y del Microsoft Office Word 2007.

La población del estudio fue a todos los universitarios de Huelva y la muestra elegida fue de 1165 estudiantes de los tres Campus: El Carmen, La Merced y La Rábida, de los cuales el 65,2% son mujeres y el 34,7% hombres. El alumnado matriculado de las diferentes diplomaturas, grados y licenciaturas que se estudian en la Universidad de Huelva ascendía a 10.849 en el momento de la realización del cuestionario y se hizo el porcentaje de alumnos matriculados en cada carrera y en cada curso para establecer la muestra lo más equitativa y representativa. El cuestionario se pasó a estudiantes de 43 carreras.

Resultados

Se examinaron los distintos bloques del cuestionario y los ítems del mismo realizados en la Universidad de Huelva, cuya muestra fue de 1165 encuestados, de los cuales 760 son mujeres y corresponden a un 65,2 % y 404 son hombres y hace un porcentaje del 34,7%:

Tabla 2
Estudiantes participantes por sexo de la Universidad de Huelva

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	760	65.2
Hombre	404	34.7
Total	1164	99.9
Perdidos	1	.1
Total	1165	100.0

Podemos observar que el número de mujeres supera al de hombres en un 30,55%, casi la mitad más de los varones encuestados. La razón de este porcentaje superior en las mujeres, estudiantes de la Universidad de Huelva que realizaron el cuestionario, es porque superan en número de matrículas en la mayoría de las titulaciones excepto en las carreras técnicas como las Ingenierías Técnicas en todas sus especialidades, Geología, Ingeniería Química, Ciencias Ambientales, Administración de Empresas, Magisterio en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que predomina en matriculación el estudiante universitario. La diferencia es significativa y las estudiantes cursan en su mayoría estudios relacionados con las diferentes especialidades de Magisterio, Psicología, Enfermería, Derecho, Humanidades,

Trabajo Social, Psicopedagogía, Relaciones Laborales, Turismo, Educación Social y una Ingeniería Técnica Industrial en Química.

Nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿qué porcentaje de estudiantes de la Universidad de Huelva consume alcohol?; y ¿hay o no diferencias entre hombres y mujeres respecto al consumo de alcohol? Estas preguntas nos revelaron los siguientes datos: los estudiantes de la muestra consumen alcohol en un 42,4%, *2-4 veces al mes* y consumen lo mismo *Una vez al mes* y *Alguna vez al año* en un 17,7%. Es muy significativo que los estudiantes que han realizado el cuestionario no consumen alcohol *diariamente*, tan sólo lo hacen 5 encuestados, lo que supone un 0,4%.

Tabla 3
Frecuencia y porcentaje en el consumo de bebidas alcohólicas

	Frecuencia	*Porcentaje*
Nunca	*114*	*9.8*
Alguna vez al año	*206*	*17.7*
1 vez al mes	*206*	*17.7*
2-4 veces al mes	*494*	*42.4*
Varias veces cada semana	*140*	*12.0*
Diariamente	*5*	*.4*
Total	*1165*	*100.0*

Fuente: datos estadísticos

En cuanto al consumo por sexo tenemos:

Tabla 4
Frecuencia por sexo del consumo de alcohol de baja graduación

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Indica tu nivel de consumo de alcohol de baja graduación: cerveza, vino...	Ninguno	390	168	558
	1-3 vasos semanales	251	134	385
	4-5 vasos semanales	103	81	184
	1 vaso diario	11	10	21
	2-3 vasos diarios	2	3	5
	Más de 4 vasos al día	3	3	6
Total		760	399	1159

Fuente: datos estadísticos

Observamos que tanto los hombres como las mujeres de la muestra consumen alcohol de baja graduación solamente en 1-3 vasos semanales. La diferencia entre ambos sexos es significativa, siendo las mujeres las que más consumen en todos los tramos menos en uno *2-3 vasos diarios* en el que le supera el varón pero solamente en una persona. En el tramo *Más de 4 vasos al día* tanto los universitarios como las universitarias se igualan pero en un porcentaje muy bajo.

El dato relevante que observamos en la Tabla 3, consumo de alcohol de alta graduación, es que en las variables *5-10 copas a la semana* y *Más de 10 copas a la semana* el hombre supera a la mujer, aunque en un porcentaje my bajo. En las demás variables, es la mujer la que supera al hombre en el consumo de alcohol de alta graduación.

Tabla 5
Frecuencia por sexo del consumo de alcohol de alta graduación

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Indica tu nivel de consumo de alcohol de alta graduación (solos o combinados con refrescos): whisky, ron, ginebra...	Ninguno	155	68	223
	Alguna vez al mes	324	156	480
	1-2 copas a la semana	93	47	140
	3-4 copas a la semana	129	70	199
	5-10 copas a la semana	47	49	96
	Más de 10 copas a la semana	9	11	20
Total		757	401	1158

Fuente: elaboración propia

Tabla 6
Consumo de alcohol de alta graduación del padre (P), madre (M) y hermanos (H)

	Frecuencia			**Porcentaje**		
	P	M	H	P	M	H
Nunca	179	426	298	15.4	36.6	25.6
Alguna vez al año	267	184	104	22.9	15.8	8.9
1 vez al mes	138	42	119	11.8	3.6	10.2
2-4 veces al mes	99	30	210	8.5	2.61	8.0
Varias veces cada semana	33	4	38	2.8	3	3.3
Diariamente	8	4	1	7	3	1
Total	724	690	770	62.1	59.2	66.1

Fuente: elaboración propia

Del entorno familiar, quién más consume alcohol en un porcentaje muy bajo en la variable *Diariamente* es el padre, aunque los hermanos superan al padre en la variable *Varias veces cada semana.*

Referente a las enfermedades que el consuno de alcohol puede producir en el organismo, un porcentaje muy alto especifica que tienen poca información, concretamente el 53,4%:

Tabla 7
El consumo de alcohol y riesgos para la salud

	Frecuencia	Porcentaje
No	172	14.8
Poca información	622	53.4
Sí	290	24.9
Total	1086	93.2

Fuente: datos estadísticos

Tabla 8
Actividad: deporte

	Frecuencia	Porcentaje
No	432	37.1
Sí	693	59.5
Total	1127	96.7

Tabla 9
Actividad: escuchar música

	Frecuencia	Porcentaje
No	431	37.0
Sí	689	59.1
Total	1121	96.2

Fuente: datos estadísticos

En cuanto a las actividades que pueden realizar como alternativa al consumo de alcohol, el alumnado entrevistado considera como más importante el deporte y escuchar música. La mayoría de los encuestados consideran que beben alcohol por curiosidad.

Tabla 10
Variable curiosidad en el consumo de alcohol

	Frecuencia	Porcentaje
Más importante	135	11.6
Importante	74	6.4
Poco importante	89	7.6
Total	304	26.1

Fuente: datos estadísticos

Discusión e implicaciones

Los datos analizados del programa informático SPSS, nos revela que las mujeres consumen menos alcohol de alta graduación en un porcentaje mínimo que los varones. Donde más consumen son en los botellones y en las fiestas por igual. Son pocos los que manifiestan que en su entorno familiar todos los componentes beben, el porcentaje establecido es que suelen beber alcohol de alta graduación, el padre y que la madre suele beber alcohol de baja graduación, aunque la mayoría de los hermanos de los encuestados, superan al padre varías veces cada semana. Un porcentaje mayoritario de encuestados manifiestan que aumentando la oferta cultural se podría prevenir y reducir el consumo de alcohol; además, consideran que las actividades como el deporte y escuchar música serían una alternativa para no consumir alcohol en exceso. La mayoría del alumnado entrevistado tiene poca información con respecto a las enfermedades que puede originar el consumo de alcohol y que beben porque tienen curiosidad de saber lo que se siente consumiendo excesivamente.

Referencias

Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV-XVIII siécle. Les structures du quotidien, le possible et l'impossible.* Paris: Armand Colin.

Daumer, J. (1985). Perte de la langue et réponses acculturatives: Le cas de la piste des bretons. *Inf. Psychiatr*. *61*(10), 1365-1372.

Organización Mundial de la Salud (2005). *Problemas de salud pública causados por el uso nocivo del alcohol*. Ginebra: Autor.

Peele, S. y Grant, M. (Eds.) (1999). *Alcohol and pleasure: A health perspective*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

Principios de Dublín (1997). *Principios de Cooperación entre la Industria de Bebidas Alcohólicas, los Gobiernos, los Investigadores Científicos y la Comunidad de Salud Pública.* Recuperado de http://www.icap.org/portals/0/download/all_pdfs/Spanish_content_pdf/Dublin_ Principles_Spanih.pdf

Santo Domingo, J. (1990). *No te rindas ante el alcohol.* Madrid: Rialp.

Ustün, T.B. (2001). *Disability and culture: universalism and diversity*. Seattle: Published on behalf of the World Health Organization.

¿CÓMO EVALÚAN LOS DOCENTES ESPAÑOLES? ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Cynthia Martínez-Garrido, Universidad Autónoma de Madrid.
Nina Hidalgo Farran, Universidad Autónoma de Madrid
Email contacto: cynthia.martin

Resumen

Tal y como la investigación sobre enseñanza eficaz ha demostrado, las estrategias de evaluación que el docente utiliza en el aula es un factor directamente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes. Esta comunicación pretende determinar la relación entre la forma de evaluar por parte de los docentes de educación primaria en España y el desempeño académico de los estudiantes en competencia lingüística y competencia matemática. Para alcanzar este objetivo se ha realizado una explotación especial de la Evaluación General de Diagnóstico realizada en España en el año 2009 usando modelos multinivel de tres niveles de análisis (estudiante, aula y escuela). La muestra está conformada por 1.358 docentes y 28.708 estudiantes de 4º curso de educación primaria. Los resultados muestran los efectos que se generan sobre el aprendizaje de los estudiantes según la estrategia de evaluación que desarrolle el docente.

Descriptores: *Estrategias de evaluación, Educación primaria, Rendimiento académico, Análisis multinivel, España*.

Abstract

Teaching Effectiveness Research shows that classroom assessment strategies is a main factor in the student performance. This paper aims to determine the relationship between classroom assessment strategies and student performance in language and mathematics in Spain. To achieve this objective we have made a special analysis of the General Diagnostic Assessment conducted in Spain in 2009 using multilevel models with three levels of analysis (student, classroom, and school). The sample was formed by 1,358 teachers and 28,708 students in 4th year of primary education. The results show the effects that are generated on student learning as the strategy to develop the teacher evaluation.

Keywords: *Assessment strategies, Primary education, Academic performance, Multilevel analysis, Spain.*

Introducción

La investigación sobre eficacia escolar, así como sobre enseñanza eficaz, ha determinado que las estrategias de evaluación y seguimiento de los estudiantes es un factor asociado al desempeño académico. Desde el primer estudio sobre eficacia escolar,

desarrollado por Weber (1971) se considera que la evaluación es un factor que discrimina entre buenas y malas escuelas. Siguiendo este mismo planteamiento, actualmente contamos con cientos de investigaciones que abarcan la necesidad e importancia de la evaluación de los estudiantes, y su impacto sobre el desarrollo académico.

Las investigaciones que abarcan el estudio de las estrategias de evaluación de los estudiantes se encuentran en todo el globo. La revisión realizada se estructura en un primer abordaje a los hallazgos encontrados a nivel internacional. A continuación se completa la revisión de la literatura con los hallazgos más relevantes encontrados en América Latina. Para terminar se rescatan las principales aportaciones que aportadas al estudio de la evaluación de aula en el contexto español.

Revisión de la literatura

Una gran cantidad de investigaciones han puesto sobre la mesa la importancia de la evaluación de aula como elemento clave que ayude a lograr una enseñanza eficaz. Investigaciones como la de Weber (1971), la popular y controvertida elaborada por Edmonds (1979), o por ejemplo, la revisión de investigaciones de Medley y Crook (1980) son tan sólo algunos ejemplos que comprueban que, desde los primeros estudios sobre enseñanza eficaz, la evaluación ha sido el foco de muchas miradas y no menos preocupaciones. Si bien resulta muy arriesgado delimitar en cinco los elementos que definen una enseñanza eficaz (Edmons, 1979), no cabe lugar a duda que la evaluación de aula es un elemento que afecta al aprendizaje de los estudiantes.

Estudios como el elaborado por Carlson y Francis (2002), de carácter longitudinal, demuestran que se puede incrementar el rendimiento de los estudiantes entre un 0'1 y 0'3 puntos si los docentes incorporan a su metodología docente estrategias de evaluación como la corrección de los trabajos de los estudiantes. Por su parte, William, Lee, Harrison y Black (2004) en su estudio realizado con 120 docentes de seis escuelas de etapa primaria del Reino Unido, confirman que si el docente desarrolla una combinación de estrategias que incluya: cuestionamiento directo a los estudiantes, retroalimentación, discutir con los estudiantes los criterios de evaluación, y proponer actividades de auto-evaluación, los resultados de los aprendizajes de los estudiantes aumentan en 0'32 puntos.

La investigación refleja que los beneficios de la evaluación de aula no es sólo un elemento que ayuda al desarrollo académico de los estudiantes. Por ejemplo, el trabajo elaborado por Kyriakides, Creemers y Antoniou (2009) concluye que la evaluación de aula impacta sobre el desarrollo afectivo y psicomotor. Conclusiones que son avaladas por el reciente estudio elaborado por Weurlander, Söderberg, Scheja, Hult y Wernerson (2012) donde se demuestra que los estudiantes mejoran su nivel de motivación hacia la asignatura si se utiliza un conjunto combinado de estrategias de evaluación para medir el rendimiento.

Dentro del contexto iberoamericano, la investigación elaborada por Pinilla, Barrera Perdomo, Soto Sánchez, Parra Pineda, Rojas Soto, y Granados Patiño en 2004 concluye que el 73% de los estudiantes colombianos que formaron parte del estudio se sienten insatisfechos con el uso de estrategias de evaluación que favorezcan el conocimiento memorístico. En esta misma línea, el estudio elaborado por 2009 por Furlan, Sánchez- Rosas, Heredia e Illbele a estudiantes universitarios argentinos concluye que el uso de estrategias de evaluación que abarquen el estudio reflexivo, la búsqueda de ayuda académica y la regulación genera en los estudiantes confianza hacia sus propias capacidades hacia el estudio.

Dentro del contexto español, el Instituto Nacional de Estadística se ha dedicado, entre otros aspectos, a estudiar el desarrollo de la evaluación en el aula en las aulas españolas. Por ejemplo, en el año 2007, destacaron el gran impacto que la evaluación surtía sobre las asignaturas de matemáticas, inglés (como segunda extranjera), y ciencias. Según los resultados que se aportan en el Informe INE (2007), la evaluación del aprendizaje explica el 58% de la varianza del rendimiento académico Así mismo, también demuestran que la planificación y programación de la evaluación, y el uso de diferentes estrategias e instrumentos por parte del docente también impacta sobre el rendimiento, en concreto el 4% y el 3% de la varianza anterior, respectivamente. Siguiendo estas evidencias, se plantea cuáles son las estrategias de evaluación que se están desarrollando en las escuelas españolas, y cuáles son los efectos que una u otra estrategia provocan sobre el desarrollo de los estudiantes. En esta investigación presentamos un estudio en relación al impacto que provocan las estrategias de evaluación de aula sobre desarrollo académico de los estudiantes, en concreto su desarrollo en el área de la matemática y en el área del lenguaje.

Metodología

Con esta investigación se pretende determinar la relación entre la forma de evaluar por parte de los docentes de educación primaria en España y el desempeño académico de los estudiantes en las áreas de competencia lingüística, y de competencia matemática.

Para alcanzar este objetivo se realizó una explotación especial de los datos de la Evaluación de Diagnóstico General (EDG) de educación primaria realizada en 2009 por el actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación de España (Instituto de Educación, 2010). Junto con las pruebas de rendimiento de las dos competencias básicas que se estudian, se aplicaron una serie de cuestionarios de contexto que aportaron información que ayuda no sólo a contextualizar los resultados de desempeño obtenidos, sino que también aporta una información que permite profundizar en el conocimiento de las escuelas, los docentes y los estudiantes españoles de educación primaria.

Las variables del estudio fueron:

- Variables de producto: desempeño académico en competencia lingüística y competencia matemática. Ambas estimadas mediante TRI, tienen de media 500 puntos y desviación típica 100.

- Variables de ajuste:

    - ISEC de la familia del estudiante: variable continua, tipificada, obtenida a partir del análisis factorial de las variables: profesión de la madre, profesión del padre, nivel de estudios de la madre u nivel de estudios del padre.

    - Género del estudiante, variable dicotómica, hombre-mujer.

    - País de origen del estudiante, variable dicotómica, nativo-inmigrante.

- Variables explicativas: Forma de evaluar por parte de los docentes. Compuesto por ocho diferentes variables: Realizar una prueba sobre conocimientos previos antes de cada tema; Realizar controles después de cada tema o lección; Realizar controles escritos trimestrales; Corregir los deberes y cuadernos; Revisar las actividades que

hacen en clase; Realizar exámenes orales; Valorar la autoevaluación del alumnado, y Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes. Todas ellas son variables continuas tipificadas que facilitan la interpretación de los resultados.

La **muestra** final del estudio lo conforman 1.358 docentes de los cuales el 74,3 son mujeres, y 28.708 estudiantes de 4º curso de Educación Primaria. El muestreo fue estratificado por conglomerados, con una estratificación constante de 50 centros en cada una de las Comunidades Autónomas.

Para la recogida de la información, en esta investigación se han utilizado los siguientes **instrumentos:** (a) Pruebas de desempeño una por cada competencias evaluadas: Competencia en Comunicación Lingüística (fiabilidad de 0,861), Competencia Matemática (0,800). (b) Cuestionario a los estudiantes y (c) a familias, para calcular la variable ISEC. Además, (d) cuestionario para docentes, del cual se obtiene los datos sobre su forma de evaluar.

Como estrategia de **análisis de datos**, se utilizaron Modelos Multinivel de tres niveles (estudiante, aula y escuela), como alternativa metodológica más adecuada para abordar datos de diferentes niveles de análisis (Goldstein, 2005; Murillo, 2008). Así, se realizador cuatro de procesos de modelamiento multinivel, uno para cada una de las variables de producto, con estos pasos:

a) Modelo nulo, sólo con la variable producto y el intercepto.

b) Modelo ajustado, con ISEC, género y país de origen.

c) Modelo ajustado con las variables de evaluación introducidas de forma individual.

d) Modelo final, con todas las variables incorporadas de forma simultánea, análogo al siguiente:

$$y_{ijk} = \beta_{0jk} + \beta_{1jk} ISEC_{ijk} + \beta_{2jk} Género_{ijk} + \beta_{3jk} Origen_{ijk} + \beta_{4k} Eval1_{jk} + ...$$
$$... + \beta_{10k} Eval7_{jk} + \varepsilon_{ijk}$$

$$\beta_{0jk} = \beta_0 + \upsilon_{0k} + \mu_{0jk}$$

$$\beta_{1jk} = \beta_1 + \upsilon_{1k} + \mu_{1jk} \quad .... \quad \beta_{3jk} = \beta_3 + \upsilon_{3k} + \mu_{3jk}$$

$$\beta_{4k} = \beta_4 + \mu_{4k} \quad ..... \quad \beta_{10k} = \beta_{10} + \mu_{10k}$$

Con:

$$\left[\varepsilon_{0ijk}\right] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = \left[\sigma^2_{\varepsilon_0}\right]$$

$$\left[\mu_{0jk}\right] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = \left[\sigma^2_{\mu_0}\right]$$

$$\left[\upsilon_{0k}\right] \sim N(0, \Omega_\upsilon) : \Omega_\upsilon = \left[\sigma^2_{\upsilon_0}\right]$$

Donde, para cada i= estudiante en cada j= aula, y k=escuela:

y_{ijk} es la cada una de las variables de producto: Competencia Lingüística, Competencia Matemática.

$ISECt_{ijk,}$ nivel socio-económico y cultural de la familia del estudiante.

$Genero_{ijk,}$ género del estudiante (hombre/mujer).

$Origen_{ijk,}$ país de origen del estudiante (nativo/inmigrante).

$Eval1_{ij,}$ .... $Eval8_{ij,}$ diferentes variables de evaluación del docente.

Resultados

Del proceso de modelización multinivel necesario para analizar la incidencia de las estrategias de evaluación sobre el desempeño de los estudiantes, se obtiene, como resultado intermedio los datos mostrados en los modelos multinivel ajustados aportan resultados interesantes sobre la influencia de las variables de ajuste a cada uno de los rendimientos estudiados. El cálculo del modelo final aporta una visión general sobre cuáles son los aportes que cada variable de evaluación docente genera en el desarrollo de cada competencia estudiada. Los resultados descritos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Resultados de los modelos multinivel ajustados y finales

	MODELO AJUSTADO		MODELO FINAL	
	Competencia lingüística	Competencia matemática	Competencia lingüística	Competencia matemática
Parte fija				
Intercepto	501,33 (1,16)	501,82 (1,16)	500,79 (1,15)	503,57 (1,45)
ISEC	28,48 (0,64)	26,46 (0,65)	28,64 (0,69)	26,44 (0,65)
Genero (niño/niña)	NS	NS	NS	NS
Origen (nativo/inmigrante)	-4,11 (2,05)S	-5,01 (2,01)	-4,10 (2,01)	-5,04 (2,10)
Variables de proceso				
Realizar una prueba sobre conocimientos previos antes de cada tema			NS	NS
Realizar controles después de cada tema o lección			NS	NS
Realizar controles escritos trimestrales			NS	-1,67 (0,80)
Corregir los deberes y cuadernos			3,32 (1,16)	NS
Revisar las actividades que hacen en clase			NS	NS
Realizar exámenes orales			NS	NS
Valorar la autoevaluación del alumnado			NS	NS
Valorar el interés y la participación en clase de estudiantes			NS	NS
Parte aleatoria				
Entre escuelas	778,44	786,51	774,88	785,66
Entre aulas	33,52	37,63	33,35	35,84
Entre estudiantes	7857,27	8104,70	7856.91	8104,61

De los resultados obtenidos en el modelo ajustado se desprende que:

- El Índice socio-económico y cultural (ISEC tiene una fuerte influencia sobre el desempeño de los estudiantes en las dos áreas estudiadas, especialmente en competencia lingüística. Así, por cada desviación típica en ISEC por encima o por debajo de la media, estudiante obtendrá 28,6 puntos más (o menos) en Competencia lingüística.

- El género no incide en el desempeño en ninguna de las dos variables analizadas. Es decir, niños y niñas obtienen los mismos resultados en las medidas de producto estudiadas.

- Existen diferencias en función del origen del estudiante, de tal forma que los niños y niñas que han nacido fuera de España obtienen resultados más bajos que los estudiantes nativos españoles. En concreto los datos apuntan a que los estudiantes inmigrantes obtienen 4,11 puntos menos en el desarrollo de la competencia lingüística y 5 puntos menos en la competencia matemática.

Del cálculo del modelo final se observa que:

- No parece haber una incidencia de la evaluación inicial sobre el desarrollo de ninguna de las competencias estudiadas.

- Corregir los deberes y cuadernos impacta sobre el rendimiento de los estudiantes. Concretamente, corregir los deberes y cuadernos de los estudiantes aumenta en 3,32 puntos el desarrollo de su competencia lingüística.

- Llevar a cabo controles escritos trimestrales retrasa el rendimiento de los estudiantes. Efectivamente los estudiantes obtienen 1,67 puntos menos en su desarrollo de la competencia matemática.

Tras abordar la incidencia de las variables de evaluación del docente en el desarrollo de los estudiantes, la Tabla 2 muestra un análisis descriptivo de la frecuencia con la que los docentes de la muestra realizan cada una de las actividades de evaluación estudiadas.

Tabla 2
Distribución de los docentes según la frecuencia de realización de diferentes procedimientos de evaluación

	Nunca o Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Realizar una prueba sobre conocimientos previos antes de cada tema	31,15	37,78	22,01	9,06
Realizar controles después de cada tema o lección	,90	4,51	23,67	70,92
Realizar controles escritos trimestrales	45,57	22,52	11,96	19,95
Corregir los deberes y cuadernos	,08	2,18	23,98	73,76
Revisar las actividades que hacen en clase	,08	1,13	24,00	74,79
Realizar exámenes orales	12,80	62,58	17,92	6,70
Valorar la autoevaluación del alumnado	12,76	42,14	28,40	16,70
Valorar el interés y la participación en clase de alumnas/os	,00	1,20	16,69	82,11

Tal y como muestran los resultados, los docentes realizan siempre o casi siempre controles después de cada tema o lección (96,6%), corrigen los deberes y cuadernos (97,7%), revisan las actividades hechas en clase (98,8%), y valoran el interés y la participación en clase de los estudiantes (98,8%).

Sin embargo, las tareas llevas a cabo sólo algunas veces o casi nunca son pruebas sobre conocimientos previos antes de cada tema (68,9%), controles escritos trimestrales (68%), exámenes orales (75,3%), y valorar la autoevaluación del alumnado (55%).

Discusión y conclusiones

Más allá de la descripción de cuáles son las actividades de evaluación más comunes entre los 1358 docentes de 50 escuelas de educación primaria estudiadas de toda la geografía española, los resultados obtenidos comprueban que la forma de evaluar por parte de los docentes de educación primaria en España está relacionada con el desempeño académico de los estudiantes en cuatro áreas: competencia lingüística y competencia matemática.

Más novedoso resulta el detallado análisis de qué actividades de evaluación resultan especialmente beneficiosas para el desempeño. Los datos indican que son dos:

- Realizar controles después de cada tema o lección.
- Corregir los deberes y cuadernos.

En todo caso, con esta investigación se puede concluir la importancia de utilizar variadas estrategias de evaluación en la docencia mejora el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados obtenidos son especialmente relevantes para ser utilizados en futuros estudios que consideren las estrategias de evaluación en diferentes países o que analicen el impacto de éstas sobre aspectos de rendimiento no estrictamente académico como son la competencia social y ciudadana.

Los resultados obtenidos permiten profundizar en el conocimiento de las escuelas, los docentes y los estudiantes españoles de Educación Primaria. La mejora de la Educación en España requiere de una atención concreta a la evaluación del aula.

Referencias

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Furlan, L.A., Sánchez-Rosas, J., Heredia, D., e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico, 5*(12), 117-124.

Goldstein, H. (2005). *Multilevel models*. Londres: Halsted Press.

Instituto de Educación (2010). *Evaluación de Diagnóstico General (EDG) de Educación Primaria 2009*. Ministerio de Educación de España: Instituto Nacional de Evaluación.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). *Evaluación del Sistema Educativo en España en Educación Primaria.* Madrid: España.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., y Antoniou, P. (2009). Teacher behavior and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional Development. *Teaching and teacher education, 25,* 12-23.

Medley, D., y Crook, P. R. (1980). Research in teaching competency and teaching tasks. *Theory into practice, 19*(4), 293-316.

Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis*. *Revista Internacional de Investigación Educativa, 1*(1), 17-34.

Pinilla, A., Barrera Perdomo, M.P, Soto Sánchez, H., Parra Pineda, M.O., Rojas Soto, E. y Granados Patiño, L.A. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia su proceso de evaluación académica? *Revista de la Facultad de Medicina (Bogotá), 52*(2), 98-114.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H. y Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *37*(6), 747-760.

William, D., Lee, C., Harrison, C. y Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 11*(1), 49-65.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO DE EXCELENCIA EUROPEO (EFQM) EN LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN Y DE RELACIONES EXTERNAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla, Universidad Camilo José Cela
Mónica Fontana Abad, Universidad Complutense de Madrid
Mª José Fernández Díaz, Universidad Complutense de Madrid
Email contacto: jmrodriguez@ucjc.edu

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto I+D+I EDU 2009-14773-C02 ("Impacto de la implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad en centros educativos"), financiado por el actual Ministerio de Economía y Competitividad. El objetivo del trabajo que se presenta es evaluar el impacto de la implantación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en los sistemas de Comunicación interna y las relaciones externas de centros educativos de dos comunidades autónomas de España. Para medir dicho impacto se ha aplicado un instrumento de medida a profesores y equipo directivo de los centros, compuesto por 32 ítems. Entre los resultados más relevantes obtenidos, cabe destacar el evidente impacto que la implementación del EFQM ha tenido en los sistemas analizados, encontrando diferencias significativas en los resultados en función de variables categóricas como el tipo de centro, el tamaño del centro o la Comunidad Autónoma.

Descriptores: *EFQM, Calidad, Impacto, Sistema de comunicación, Relaciones externas.*

Abstract

This research is part of the project I+D+I EDU 2009-14773-C02 ("Impact of the Implementation of Quality Management Systems in Schools"), funded by the current Ministry of Economy and Competitiveness. The aim of the paper presented is to assess the impact of the implementation of the European Foundation for Quality Management (EFQM) in the systems of internal communication and external relations of schools in two Autonomous Communities of Spain. To work out such an impact, a measuring instrument, set up by a total of 32 items, has been applied to teachers and school management team. Among the most relevant results obtained, it is worth mentioning the obvious impact that the implementation of the EFQM has had on the analyzed systems, finding out significant differences in the results based on categorical variables such as type or size of centre or Autonomous Community.

Keywords: *EFQM, Quality, Impact, Communication System, External Relations.*

Introducción

La implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad para la mejora de los centros educativos, así como los resultados parciales que estos sistemas producen en la mejora de las relaciones, atención a los clientes, etc. de las instituciones, son temas que han sido ampliamente estudiados (Cantón y Arias, 2009; López, 2010; Ramírez y Lorenzo, 2009 y Martínez y Riopérez, 2005). Sin embargo, existe un vacío en la literatura científica acerca de la consolidación, a lo largo del tiempo, de una cultura de trabajo basada y orientada hacia la calidad con resultados excelentes (Detert, Schroeder y Mauriel, 2000). Es decir, en este campo son necesarias investigaciones que permitan conocer el verdadero impacto de los Sistemas de Gestión de la Calidad, entendido éste como los cambios sustantivos y sostenibles en el tiempo en las organizaciones, bien sea en la actitud del personal, en la forma de trabajar, en el clima, en la cultura del centro o en la planificación, evaluación y en el desarrollo de las organizaciones (Fernández, 2012).

En la European Foundation for Quality Management (EFQM) -uno de los sistemas de gestión de la calidad más extendidos- se establecen como conceptos fundamentales de la excelencia: el *desarrollo, la implicación y el reconocimiento de las personas*, siendo así el trabajo en equipo y la coordinación elementos fundamentales. En este misma línea, Price (2012) señala la relevancia de la confianza interpersonal y su efecto en la cohesión de los equipos y en la cooperación, demostrando que a mayor confianza en los colegas de trabajo: (a) más fácilmente cada profesional mantendrá una fuerte orientación a equipos, (b) se favorece la sistematización de vías eficaces de comunicación, y (c) se mejoran y consolidan los sistemas de relaciones externas de la institución. Para todo ello, resulta esencial la generación de un sistema de Comunicación horizontal y vertical eficiente (Robles-García, Dierssen-Sotos, Martínez-Ochoa, Herrera-Carral, Díaz-Mendi y Llorca-Díaz, 2005), que contribuya al logro de los objetivos previstos, favoreciendo también la gestión de los procesos. En este sentido, dichos procesos han de entenderse como el conjunto de actividades que interactúan transformando los elementos de entrada en resultados. Los procesos suelen ser interdepartamentales e implican, por tanto, una horizontalidad en la comunicación institucional. De igual modo, la EFQM señala la importancia de la comunicación del centro con elementos exteriores, por lo que incide, de manera especial, en el *desarrollo de alianzas* con otras instituciones y organismos. De este modo, la relación con proveedores, otros centros educativos, etc. proporcionan un valor añadido al centro educativo.

Por todo ello, si bien el trabajo aquí presentado forma parte de una investigación más amplia en la que se analiza el impacto de la implantación de sistemas de la calidad en los centros educativos (a través de la configuración de un detallado y completo sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores), este estudio se centra en el análisis del impacto que la implantación de la EFQM tiene en las dimensiones de comunicación interna y de relaciones exteriores de los centros escolares. En este sentido, el concepto de impacto hace referencia a los efectos a largo plazo, y sostenibles en el tiempo, producidos como consecuencia de una acción, proyecto o intervención; en este caso, como consecuencia de la implantación de sistemas de calidad (Fernández, 2013). De este modo, dicho impacto en la dimensión de *comunicación* se evalúa a través de: (a) la modificación o generación de un sistema de comunicación vertical (de directivos al profesorado, departamento de orientación a profesores, etc.), y (b) la modificación o generación de un sistema de comunicación horizontal (ente profesores de las mismas o diferentes etapas, cursos y áreas; entre el personal de administración y servicios de igual o diferente estamentos). Por su parte, en el sistema de *relaciones externas*, se ha definido el impacto como el estado en que: (a) el centro ha

establecido relaciones consistentes con los centros de la zona para realizar actividades conjuntas de carácter cultural, deportivo, artístico, etc., (b) el equipo directivo ha sistematizado una red de relaciones institucionales que considera importantes y beneficiosas para el centro con *partners*, empresas, instituciones educativas, financieras, proveedores, etc., y (c) el centro ha institucionalizado alianzas con instancias interesantes que enriquecen su labor educativa a nivel autonómico, nacional e internacional.

Así pues, el objetivo de esta investigación es evaluar el impacto de la implantación de la EFQM en los sistemas de comunicación y las relaciones externas de centros educativos de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad de Castilla y León. Además, se pretende observar si existen diferencias entre la percepción de los profesores y del equipo directivo o en función de una serie de variables como la titularidad del centro, Comunidad Autónoma, tamaño del centro o años que lleva implantado el modelo.

Método

Diseño

El diseño empleado en esta investigación es no experimental de carácter exploratorio, enmarcado dentro de los estudios ex-post-facto.

Muestra, instrumento y procedimiento

La muestra del estudio quedó configurada por un total de 680 sujetos (574 profesores y 106 miembros del equipo directivo) pertenecientes a un total de 29 centros educativos (14 de la Comunidad de Madrid y 15 de Castilla y León).

Para medir el impacto que la EFQM ha podido tener en las dimensiones del sistema de comunicación y de relaciones de los centros, se utilizó un instrumento de medida elaborado "*ad hoc*" configurado por un total de 30 ítems donde profesores y miembros del equipo directivo respondieron atendiendo a una escala de 1 a 5 de tipo *Likert*, complementado por un breve cuestionario con variables categóricas referidas al centro y al Sistema de Gestión de la Calidad implantado (tipo de centro, número de alumnos y número de años que lleva implantado en el centro la EFQM).

Para conseguir la participación de los sujetos se concertó una entrevista inicial con los directores de los centros, donde se explicó el objetivo de estudio y el procedimiento a seguir. Para la aplicación de los cuestionarios, que tuvo lugar en el primer bimestre de 2012, los miembros del equipo de investigación se desplazaron a los centros en las fechas acordadas, asegurando el total anonimato y confidencialidad de las valoraciones y resultados.

Resultados

Estudios descriptivos

Los resultados de los análisis descriptivos (realizados con el paquete informático SPSS 20) en la dimensión de Comunicación (ver Tabla 1) mostraron, en términos generales, una puntuación media de 3,5 (en una escala de 1 a 5 donde la media teórica es 3) con una desviación típica de 1. Un análisis pormenorizado de los ítems mostró que el *aumento de las TICS como medio de comunicación* (ítem 1), la *comunicación entre equipo directivo y*

profesores (ítem 6) y la *comunicación del centro hacia las familias* (ítem 9) obtuvieron porcentajes de respuesta por encima del 62% en las valoraciones 4 y 5. En relación con la *comunicación horizontal en el centro* % (ítems 4 y 10), se observa que el 80% de las puntuaciones se sitúan, igualmente, entre los valores 3 y 4.

Tabla 1
Estudio descriptivo de los ítems de la dimensión de Comunicaciones

	X	**S**
1. Aumento de uso de TICs (e-mails, intranet, página web del centro, etc.)	4,01	,872
2. Aumento del uso del buzón de sugerencias	2,64	1,16
3. Mejora de la sistematización de la comunicación en el centro	3,66	,853
4. Mejora de la sistematización de la comunicación horizontal en el centro	3,54	,865
5. Mejora de la evaluación de los sistemas de comunicación	3,49	1,00
6. Mejora de las vías de comunicación del Eq. Directivo hacia los profesores	3,92	,905
7. Mejora de las vías de comunicación de coordinadores hacia profesores	3,70	,980
8. Mejora de las vías de comunicación del Dpto. de Orientación (D.O.) hacia los profesores	3,36	1,06
9. Mejora de la eficacia de la comunicación del centro hacia las familias	3,59	1,22
10. Mejora de la eficacia de las vías de comunicación entre el profesorado	3,63	1,00
11. Mejora de las vías de comunicación de los profesores hacia el Eq. Directivo	3,49	1,00
12. Mejora de las vías de comunicación de los profesores hacia coordinadores	3,50	1,01
13. Mejora de las vías de comunicación de los profesores hacia el D.O.	3,31	1,07
14. Mejora de la eficacia de la comunicación de las familias hacia el centro	3,06	1,21

La dimensión de Relaciones (ver Tabla 2) mostró una media general de 3,20 y una desviación típica de 1,15. En el ítem 16 (referido a la *revisión sistemática de las actividades conjuntas con otros centros*), se encontró que el 56% y el 40% de las respuestas corresponden a las valoraciones 3-4 y 1-2, respectivamente. Algo parecido ocurrió con los ítems referidos a los *programas de movilidad* (ítems 21, 22, relativos a la práctica deportiva, e ítem 23), donde el 50% de las respuestas corresponden a las valoraciones 3 y 4, y el 40% a las puntuaciones 1 y 2. Los ítems relacionados con el *impacto que el Sistema de Gestión de la Calidad ha tenido en la imagen, el prestigio y el reconocimiento del centro* (ítems 24, 25 y 26) mostraron medias por encima de 3,5 y porcentajes de repuesta altos en las valoraciones 4 y 5 (61% en el ítem 24, 57% en el ítem 25 y 70% en el ítem 26).

Tabla 2
Estudio descriptivo de los ítems de la dimensión de Relaciones

	X	**S**
15. Aumento de la realización de actividades conjuntas con otros centros	2,82	1,18
16. Mejora de la revisión sistemática de las actividades conjuntas con otros centros	2,72	1,17
17. Aumento de relaciones que el centro ha establecido con otros organismos	3,22	1,04
18. Aumento del beneficio que el centro obtiene de las relaciones institucionales con los organismos anteriormente mencionados	3,20	1,04
19. Mejora de la elaboración de planes para la red de relaciones con otras instituciones a partir de los beneficios obtenidos	3,13	1,03
20. Aumento de programas de movilidad para impulsar el aprendizaje de idiomas	3,28	1,29
21. Aumento de programas de movilidad para la práctica deportiva	2,82	1,35
22. Aumento de la realización de programas de movilidad e intercambio para potenciar la participación en torneos educativos	2,90	1,34
23. Mejora de las acciones para fortalecer y ampliar los convenios de intercambio	2,80	1,30
24. Mejora de la imagen y reconocimiento del centro en los tres últimos años	3,70	,972
25. Aumento de reconocimientos en medios de comunicación (prensa, TV, etc.)	3,50	1,16
26. Aumento de la realización de acciones para mejorar el prestigio del centro	3,83	1,09
27. Aumento del uso de los recursos ofrecidos por el entorno	3,64	1,04
28. Implantación de la evaluación de los beneficios del uso de los recursos ofrecidos por el entorno	3,27	1,23
29. Aumento de la elaboración de planes y acciones concretas para un mayor aprovechamiento de los recursos ofrecidos por el entorno	3,25	1,24
30. Aumento del uso que el entorno hace de los recursos ofrecidos por el centro	2,92	1,26

Estudios diferenciales

Al analizar las diferencias existentes en la dimensión de comunicación (aplicando la prueba ANOVA para grupos independientes), en función del *tipo de centro* (ver Tabal 3), se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en los ítems 4, 9 y 14 (ver valores significativos de F en la tabla 3). Los contrastes posteriores (aplicando la prueba de Scheffé) revelan que la *comunicación entre centro y familias* (ítems 9 y 14) fueron significativamente superiores en los centros concertados frente a los públicos y privados, siendo en éstos últimos, significativamente más bajos también frente a los públicos. Por otro lado, los centros concertados mostraron valoraciones más altas en la *sistematización de la comunicación horizontal en el centro* (ítem 4) que los privados.

Tabla 3
Estudios diferenciales en el sistema de Comunicación en función del tipo de centro

	Tipo de centro	N	Media	D.T.	F*
Ítem 4	Público	217	3,58	,869	23,60
	Privado	134	3,11*	,699	
	Concertado	329	3,69*	,866	
Ítem 9	Público	217	3,61*	1,063	64,84
	Privado	134	2,62*	1,485	
	Concertado	329	3,95*	,982	
Ítem 14	Público	217	3,03*	,953	43,02
	Privado	134	2,80*	,984	
	Concertado	329	3,68*	,933	

Los estudios en función del *tamaño del centro* (según el número de alumnos) mostraron que los centros grandes presentan niveles significativamente más bajos que el resto de centros en los ítems 5 (*sistematización de la evaluación de la comunicación*), 8 (*comunicación del departamento de orientación con los profesores*) y 9 (*comunicación del centro con las familias*).

Según el número de años que lleva implantada la EFQM en el centro, se encontró que los centros con 3-5 años de implantación del modelo presentan niveles significativamente más bajos que los que llevan con el modelo 6-8 años, 9-12 años o más de 12 años en los ítems 9 y 14. De igual modo, en dichos ítems, también se encontraron diferencias en función de la *Comunidad Autónoma* (aplicando la prueba "t student" para grupos independientes), mostrando niveles más altos, en ambos ítems, en la Comunidad de Castilla y León (ver Tabla 4).

Tabla 4
Estudios diferenciales en el sistema de Comunicación en función de la Comunidad Autónoma

	Comunidad Autónoma	N	Media	D.T.	t*
Ítem 9	Castilla y León	351	4,07*	,916	11,55
	Com. Madrid	329	3,07*	1,302	
Ítem 14	Castilla y León	351	3,49*	,989	10,36
	Com. Madrid	329	2,58*	1,255	

En cuanto a la dimensión de Relaciones, los análisis mostraron diferencias significativas en función del tipo de centro en los ítems relativos a los *programas de movilidad* (ítems 21, 22, 23 y 24), encontrando valoraciones significativamente más altas en el caso de los centros concertados frente a los públicos y privados, y en el caso de los públicos frente a los privados. De igual modo, los centros privados obtuvieron también niveles más bajos en el *uso de recursos del entorno* (ítems 29, 30 y 31) y en lo relativo a la *mejora de la imagen y reconocimientos del centro* (ítems 26 y 27) frente a los concertados y públicos.

Los análisis en función del *número de años de implantación de la EFQM* revelaron que los centros con 6 años o más de implantación presentan un mayor *uso de los recursos ofrecidos por el centro por parte del entorno* (ítem 31) respecto a los centros con 3-5 años de implantación. En este sentido, el *aprovechamiento y evaluación de los recursos ofrecidos por el entorno* (ítems 29 y 30) fue significativamente menor en los centros con el Sistema de Gestión de la Calidad implantado durante 3-5 años respecto al resto de casos. Estos resultados se repitieron en el caso del *reconocimiento y prestigio del centro* (ítems 26 y 27) y del *impulso de los programas de movilidad* (ítems 23 y 24).

Por otro lado, como se muestra en la Tabla 5, se encontraron valoraciones significativamente más altas en Castilla y León en los ítems 22 (*programas de movilidad para el impulso de prácticas deportivas*), 26 (*aumento de reconocimientos en medios de comunicación*), 30 y 31 (relativos al *aprovechamiento y evaluación de los beneficios del uso de los recursos ofrecidos por el entorno*, y del *uso que el entorno hace de los recursos del centro*).

Tabla 5
Estudios diferenciales en el sistema de Relaciones en función de la Comunidad Autónoma

	Comunidad Autónoma	**N**	**Media**	**D.T.**	**t***
Ítem 22	Castilla León	351	3,09*	1,250	5,322
	Com. Madrid	329	2,53*	1,400	
Ítem 26	Castilla León	351	3,88*	,950	9,390
	Com. Madrid	329	3,06*	1,231	
Ítem 30	Castilla León	351	3,58*	1,057	7,372
	Com. Madrid	329	2,87*	1,338	
Ítem 31	Castilla León	351	3,27*	1,138	7,353
	Com. Madrid	329	2,55*	1,290	

En función del *tamaño del centro* (según el número de alumnos), se observó que los centros grandes muestran valores significativamente más bajos, respecto al resto, en lo relativo a la *imagen y reconocimientos del centro* (ítems 25 y 26), al *aumento en la realización de acciones para la mejora del prestigio del centro* (ítem 27).

Por último, cabe señalar que los estudios diferenciales, atendiendo a las valoraciones entre *profesores* y *miembros del equipo directivo*, no mostraron valores significativos.

Discusión

Los resultados de la investigación realizada permiten afirmar que la implantación la EFQM en los centros estudiados ha tenido un impacto medio en los sistemas de Comunicación y de Relaciones de los mismos. En el caso del sistema de Comunicación, la

incorporación de las TIC en el centro ha mejorado considerablemente dicho sistema, a excepción de la comunicación entre las familias y el centro, que parece ser susceptible de mejora. De igual modo, la implantación de la EFQM ha supuesto una mejora significativa en la comunicación vertical descendente (del equipo directivo, coordinación de área, ciclo o etapa hacia el profesorado), mientras que la comunicación horizontal (entre profesores) y la vertical ascendente (del profesorado hacia el equipo directivo) han mostrado un impacto leve. En lo que se refiere al sistema de Relaciones del centro, encontramos que el impacto de la EFQM sobre las actividades entre centros educativos y los programas de movilidad es débil aún. El uso de recursos del entorno muestra una ligera mejora, siendo los aspectos referidos a la imagen, prestigio y reconocimiento del centro, los que han recibido mayor impacto.

Por otra parte, se puede apreciar que el tipo de centro parece jugar un papel determinante sobre la mejora de ciertos aspectos en la institución, como son la sistematización de los procesos de comunicación, la comunicación ascendente y descendente y la comunicación familias-centro, donde se encontró una mejoría más alta en los centros concertados. Ante esta evidencia, resulta importante ahondar en futuras investigaciones sobre qué condiciones propias de los centros concertados son las que favorecen la mejora de estos sistemas de Comunicación, como consecuencia de la implantación de los Sistemas de Gestión de la Calidad (González, 2011).

De igual modo, ha quedado patente que es a partir de los 5 años de implantación de la EFQM cuando los centros comienzan a mostrar mejoras significativas, concretamente, en la relación familia-centro, en los programas de movilidad, en la imagen y prestigio del centro y en el uso de los recursos ofrecidos por el entorno. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que el tamaño de los centros también influye de forma decisiva en la implantación del modelo. Así, los centros grandes presentan más dificultades en la mejora de la sistematización de los procesos de comunicación, en la relación familia-centro y en lo relativo a la imagen del centro y al aprovechamiento de los recursos del entrono.

Por último, cabe señalar la importancia del papel que las administraciones juegan en la correcta implantación del Sistema de la Calidad en los centros. Así, las diferencias encontradas entre la Comunidad Autónoma de Castilla y León y la Comunidad Autónoma de Madrid (en comunicación familia-centro, planes de movilidad y uso de recursos del entorno), puede deberse, en parte, al seguimiento y atención que la administración de Castilla y León tiene sobre sus centros, contribuyendo así a una mayor satisfacción con la gestión central, frente a la situación de la Comunidad de Madrid, donde los centros manifiestan haber experimentado cierto abandono por parte de la administración en materia de calidad.

En conclusión, el impacto de la implantación de la EFQM en las relaciones externas y el sistema de comunicación de los centros puede verse condicionado por aspectos como los hasta aquí señalados (titularidad de centro, tamaño del centro, años de implantación del sistema de la calidad y nivel de atención y seguimiento de las administraciones). No obstante, no debemos olvidar que, en última instancia y tal y como sostiene Hill (1991), los elementos esenciales para la interiorización de la calidad y la mejora continua se concretan en: "comunicaciones más abiertas y fluidas, mayor implicación del personal y la creación de una elevada confianza en las relaciones sociales…" (p. 555).

Referencias

Cantón, I. y Arias, A. R. (2009). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educación XXI*, *28*(1). 227-248.

Detert, J.R., Schroeder, R.G. y Mauriel, J.J.(2000). *A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations*. Disponible en: http://www-personal.umich.edu/~prestos/Downloads/DC/11-11_Detertetal2000.pdf

Fernández, Mª J. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, *254*, 45-65.

González, I. (2011). *Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas*. Disponible en: http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/657

Hill, S. (1991). Why quality circles failed but total quality management might succeed. *British Journal of Industrial Relations*, *29*(4), 541-598.

López, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, *36*(3), 103-122.

Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). El Modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad. *Educación XXI*, *8*, 35-65.

Price, H. E. (2012). How affective relationships shape principal and teachers attitudes. *Educational Administration Quarterly*, *48*(1), 39-85.

Ramírez, A. y Lorenzo, E. (2009). Calidad y evaluación de los centros educativos no universitarios en Andalucía: una adaptación de la EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*(2), 22-45.

Robles-García, M., Dierssen-Sotos, T., Martínez-Ochoa, E., Herrera-Carral, P., Díaz-Mendi, A.R. y Llorca-Díaz, J. (2005). Variables relacionadas con la satisfacción laboral: un estudio transversal a partir del modelo EFQM. *Gaceta Sanitaria*, *19* (2), 127-134.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Victoria Quesada Serra (Coord.), Universidad de Cádiz
Jaione Cubero Ibáñez, Universidad de Cádiz
Gregorio Rodríguez Gómez, Universidad de Cádiz
Email contacto: victoria.quesada@uca.es

Resumen

Los beneficios de la participación de los estudiantes en la evaluación han sido ampliamente demostrados por los trabajos de diferentes autores. Aquí, se presenta un estudio descriptivo, en el contexto del Proyecto Re-Evalúa, en el que se llevó a cabo una encuesta en la asignatura Fundamentos de Dirección de la Universidad de Cádiz. Un total de 154 estudiantes pusieron en práctica modalidades evaluativas de carácter participativo. El objetivo de la investigación era analizar el grado la satisfacción del alumnado sobre estas prácticas. A través de los resultados se extrae que el alumnado se siente satisfecho en las prácticas de autoevaluación y muestran ciertas reticencias en la evaluación entre iguales.

Descriptores: *Evaluación entre iguales, Autoevaluación, Educación superior, Evaluación participativa, Evaluación compartida.*

Abstract

The benefits of student participation in assessment has been widely studied and proved by many authors. In this paper a descriptive study, developed within the Re-Evalúa research project, is presented. A questionnaire was applied in the module 'Management Body of Knowledge' at the University of Cádiz. 154 students participated in the assessment process as self and peer assessors. The aim of the study was to analyse the satisfaction of students with this practices, highlighting the perceived learning outcomes and limitations. Most of the students manifest that they are satisfied with self and peer assessment practices, highlighting their benefits, however many limitations were found. A reticence and distrust towards peer assessment can be appreciated.

Keywords: *Peer assessment, Self-assessment, Higher Education, Participatory assessment, Cooperative assessment.*

Introducción

Probado está que la evaluación es un aspecto clave para mejorar el aprendizaje en educación superior, muchos son los autores que resaltan el impacto que tiene la evaluación en el alumnado (Boud y Molloy, 2012; Gil y Padilla, 2009; Ibarra y otros 2012). Los estudiantes aprenden aquello que va a ser evaluado. La tarea de evaluación diseñada, así como el medio de evaluación utilizado tienen un factor muy importante en el tipo de aprendizaje que desarrollará el alumnado. Existen numerosos estudios que resaltan los beneficios y riesgos del uso de estrategias participativas de evaluación como la autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida. Autores como Boud y Molloy (2012) y Nicol (2009) entre otros resaltan la importancia de la participación activa del alumnado en la evaluación para potenciar su capacidad de autorregular su aprendizaje. Ello implica mayor autonomía en la supervisión, revisión, evaluación y crítica del propio aprendizaje. Se considera que, a través de la participación del alumnado en la evaluación se favorece, además, el pensamiento reflexivo y crítico (Sambell y McDowell, 1998; Sivan, 2000), el propio conocimiento (Gibbs, 1981), la capacidad de negociación (Prins y otros, 2005), su confianza (Brew, 2003) y autosuficiencia (Stefani, 1994).

En el estudio aquí presentado pretendemos dar a conocer cuál es la opinión del alumnado universitario en referencia al uso de estrategias participativas de evaluación en una asignatura de segundo curso de grado. Las preguntas de investigación que nos han guiado son: ¿Qué opina el alumnado sobre el uso de estrategias participativas en la asignatura Fundamentos de Dirección? ¿Cuáles son los aprendizajes percibidos de la autoevaluación y evaluación entre iguales en la asignatura? ¿Cuáles consideran qué han sido las limitaciones del uso de dichas estrategias? ¿Se sienten satisfechos con el uso de las mismas?

Método

Se ha seguido la metodología no experimental, concretamente se ha desarrollado un estudio descriptivo siguiendo el diseño de encuesta a través de cuestionario.

Muestra

La muestra está formada por un total de 154 estudiantes de segundo curso del Grado de Administración y Dirección de empresas. Los estudiantes estaban divididos en dos grupos de aproximadamente 80 alumnos cada uno y se encontraban desarrollando la asignatura Fundamentos de Dirección durante el primer semestre del curso 2011-2012.

Proceso

En un primer momento se diseñó en la asignatura mencionada una evaluación participativa, en la que el alumnado participaría a través de la autoevaluación de sus propias tareas y también la evaluación entre iguales. En concreto el alumnado autoevaluó el trabajo en equipo y la exposición del proyecto. Del mismo modo, se realizó una evaluación entre iguales inter-grupo para valorar la exposición oral de los proyectos realizados por los compañeros. El servicio web EvalCOMIX fue utilizado para realizar las evaluaciones on-line.

Instrumentación

Se diseñó un cuestionario con el objetivo de conocer la satisfacción del alumnado con respecto a la evaluación participativa desarrollada. El cuestionario está formado por 10 preguntas (Ver Tabla 1): 4 preguntas tipo Likert, 1 pregunta dicotómica y 4 preguntas abiertas. En las preguntas tipo Likert el alumnado tenía que contestar en un rango del 1 al 3 (siendo 1 nada y 3 mucho).

Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo y de frecuencias para las preguntas tipo Likert y la dicotómica. Las preguntas abiertas se han analizado cualitativamente siguiendo el proceso de análisis de contenido y textual de Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz (2010).

Tabla 1
Ítems del cuestionario

Preguntas tipo Likert	Me ha gustado tener la oportunidad de autoevaluar mi trabajo
	Me ha gustado tener la oportunidad de evaluar el trabajo de mis compañeros
	Evaluar mi trabajo me ha permitido reflexionar y aprender de mis errores
	Evaluar el trabajo de mis compañeros me ha permitido aprender de ellos
Pregunta dicotómica	En general considero que la experiencia ha sido positiva
Preguntas abiertas	¿Qué crees que has aprendido mediante la autoevaluación y la evaluación de tus compañeros/as?
	¿Cuáles consideras que son los aspectos positivos de haber utilizado esta modalidad de evaluación?
	¿Cuáles consideras que son los aspectos negativos de haber utilizado esta modalidad de evaluación?
	¿Qué recomendaciones harías?

Resultados

Satisfacción del alumnado en referencia a la experiencia participativa

El alumnado se mostró satisfecho en relación a la experiencia recibida. El 90,3% la consideró como una experiencia positiva, tan sólo el 9,7% de ellos manifestó lo contrario. En referencia a la satisfacción en cuanto a la autoevaluación y evaluación entre iguales, como puede verse en las figuras 1 y 2, en general, el alumnado ha considerado como muy positiva la posibilidad de evaluar su propio trabajo a través de las diferentes tareas diseñadas, el 55,6% de ellos manifiesta que le ha gustado mucho, tan sólo el 0,7 expresa que no le ha gustado nada autoevaluar su trabajo. Por otra parte, la evaluación entre iguales ha obtenido puntuaciones menores, en dicho caso, la mayoría del alumnado (57,1%) manifiesta que les ha gustado algo evaluar a sus compañeros, siendo solamente el 35,7% los que expresan que les ha gustado mucho evaluar el trabajo de sus compañeros.

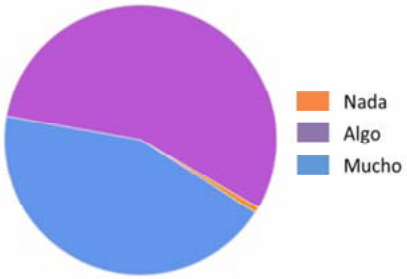


Figura 1. Resultados sobre la opinión del alumnado en referencia a la autoevaluación

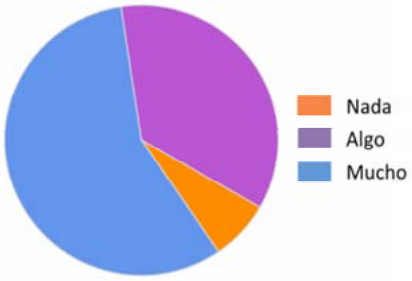


Figura 2. Resultados sobre la opinión del alumnado en referencia a la evaluación entre iguales

El aprendizaje en el uso de estrategias de evaluación participativas

El 57,8% de los estudiantes manifiesta que evaluar su propio trabajo les ha permitido reflexionar y aprender de sus errores. El 40,3% de ellos manifiesta que les ha servido para algo. Por otra parte, el 46,8% del alumnado considera que evaluar el trabajo de sus compañeros les ha permitido aprender mucho de ellos, el 51,3% manifiesta que han podido aprender algo de ellos, siendo solamente un 1,9% quiénes han considerado que no han aprendido nada con ello.

En relación a lo que consideran que han aprendido en relación a su evaluación, han sido muchas las respuestas (Ver Tabla 2). De ellas merecen especial atención la opinión del alumnado respecto el desarrollo de la capacidad crítica y objetividad a la hora de realizar autoevaluación y evaluar a los compañeros, del mismo modo, 37 de los 141 estudiantes ha considerado que a través de estas estrategias de evaluación han podido aprender en mayor grado de sus errores, identificando los propios y ajenos para poder mejorar sus actuaciones. Destaca también como aprendizaje el propio aprendizaje sobre cómo evaluar. Algunos de los alumnos y alumnas destacan que han aprendido a valorar el propio trabajo así como el trabajo ajeno:

> *"He aprendido a evaluar a mis compañeros por cómo han expuesto el tema y respecto a mi [misma], he aprendido de los errores que he cometido exponiendo mi tema".* (Estudiante 123)

> *"He aprendido a evaluarme considerando mis fallos y mis logros".* (Estudiante 108)

Tabla 2
Categorización de la pregunta ¿Qué crees que has aprendido mediante la autoevaluación y la evaluación de tus compañeros/as? (N=141)

Categorías	**f**
Aprender de los errores (identificar y modificarlos)	43
Capacidad crítica	28
Atención (al detalle) y escucha activa	17
Valorar/evaluar el propio trabajo y el ajeno	16
Ser objetivo/a	14
Capacidad de expresión y presentaciones orales	11
Complicación del trabajo de evaluación/entender mejor al docente	7
Aprender de los compañeros y/o opiniones de los demás	6
No pertinentes a la pregunta	6
No mucho o poco	5
Afianzar conceptos explicados en clase	4
Aceptar críticas	4
Si	3
Falta de objetividad en la evaluación de los compañeros	2
Autoexigencia	2
Motivación	2
Reflexión	2
Importancia de que todos los evaluadores y miembros del grupo conozcan bien la materia	2
Responsabilidad	2
Realizar críticas constructivas	1
Desarrollar capacidad de análisis	1
Adquirir conocimientos nuevos	1

Es interesante también la referencia que hacen algunos de los y las estudiantes en relación a la capacidad de atención y escucha, se destaca en los comentarios que el hecho de llevar a cabo una evaluación entre iguales de exposiciones orales ha favorecido por su parte a una mayor atención a las explicaciones y a los detalles, hecho que les ha ayudado para poder mejorar sus propias exposiciones. Como comentan:

> *"Primero me ha hecho estar más atento a ellos, con lo que me ha hecho enterarme mejor de sus exposiciones. Me ha ayudado a saber cómo lo he hecho yo (o mejor dicho mi grupo)".* (Estudiante 40).

Por último destacar también que se han considerado como aprendizaje la propia mejora de exposiciones orales así como la expresión oral. También se menciona que la evaluación entre iguales y la autoevaluación ha favorecido a una mayor integración de los contenidos explicados en clase.

> *"Muchos casos reales, sobre empresas reales, que aplicar a la teoría vista durante el curso, lo que me ha ayudado a afianzar los conceptos explicados".* (Estudiante 50)

No faltan tampoco críticas a dichas estrategias, 4 alumnos comentan que consideran que no han aprendido nada o poco con el uso de dichas estrategias evaluativas, a su vez, otros dos alumnos comentan que lo que han aprendido ha sido que los compañeros no son objetivos a la hora de realizar su trabajo. Aspecto, que contrasta con 14 alumnos y alumnas, que expresan que a través de dichas estrategias han aprendido a ser más objetivos.

Los inconvenientes percibidos de la autoevaluación y evaluación entre iguales

Tabla 3
Percepción del alumnado respecto a los inconvenientes percibidos de la evaluación entre iguales. (N=135)

Categoría	F
Falta de objetividad – evaluación por afinidad	43
Ninguno	21
Consumo de tiempo	13
Falta de fiabilidad de las evaluaciones	13
Las actividades de evaluación, el instrumento y el diseño de evaluación	9
Derivados del uso u errores del servicio web EvalCOMIX	8
Mal clima del aula , falta de compañerismo y competitividad	6
No todos los compañeros han evaluado con el mismo criterio	5
Falta de formación	5
No saber aceptar críticas constructivas	4
Dificultad de evaluar a amigos/as	4
Temor a calificar bajo a compañeros	3
Influencia en la calificación de la EI	3
Falta de madurez	1
Otros	1

Teniendo en consideración los inconvenientes, limitaciones o aspectos negativos derivados del uso de autoevaluación y evaluación entre iguales (Ver Tabla 3). 21 estudiantes consideran que no ha tenido ningún aspecto negativo a resaltar. No obstante, existe un número elevado de ellos que ha reflejado su disconformidad al respecto. La mayoría, un nada despreciable número de 43 estudiantes consideran que la evaluación que se ha llevado a cabo puede no haber sido objetiva, o manifiestan que ellos mismos no lo han sido. Así, son demostrativos comentarios como:

> *"(...) hay alumnos que ven las notas desde el lado personal más que del lado profesional y piensan que deben poner buenas notas para recibir buenas notas a cambio".* (Estudiante 4)

> *"Lo peor que veo en este tipo de evaluación es que puede haber compañeros que no evalúen el trabajo realizado por los demás y lo hagan por afinidad personal sin tener en cuenta el esfuerzo".* (Estudiante 131)

Han detectado también algunos errores en la puesta en práctica de estrategias participativas por parte de los docentes, teniendo algunas limitaciones en las tareas utilizadas, así como el contenido de evaluación y el instrumento de evaluación utilizados. En este sentido, el estudiante 41 manifiesta:

> *"Los alumnos solo han evaluado por la exposición, por lo tanto, si sale la exposición mal, es lo único que tienen para valorar".*

Otro u otra estudiante comenta:

> *"La evaluación entre iguales no tiene en cuenta el trabajo en equipo que hemos realizado y no tiene la base del trabajo, tan sólo tienen una exposición de 10 minutos... y el trabajo según la guia docente consta con 20 horas de dedicación".* (Estudiante 63)

Del mismo modo, ha quedado reflejado en el cuestionario el ambiente tenso que había en el aula, como comentan diferentes estudiantes:

> *"El posible anti-compañerismo, las "malas" relaciones entre los individuos pueden alterar los resultados (Para mal) si no se es objetivo. La falta de atención de los compañeros que no están exponiendo".* (Estudiante 144)

Se refleja en las respuestas la falta de madurez de compañeros y compañeras para realizar las evaluaciones o bien aceptar críticas, así como la falta de formación para poder llevar a cabo dicha evaluación de forma razonable y siguiendo los mismos criterios. También se han detectado algunos errores de planificación derivados de las limitaciones que presentaba el servicio web EvalCOMIX en aquel momento, dándose algunos incidentes como la posibilidad de cambio de calificación o que la calificación fuera visible desde un primer momento:

> *"Algunos compañeros al ver las notas que les han puesto se han molestado con otros, y algunos bajaron las notas al ver las suyas". (Estudiante 48)*

Experiencia positiva

Aún con las limitaciones e inconvenientes percibidos por el alumnado participante, un 90,36% de ellos considera que ha sido una experiencia positiva, siendo el 9,74% quienes consideran que no lo ha sido.

Discusión

A través del análisis cualitativo de los datos y contenidos hemos podido observar que son muchos los aprendizajes percibidos que se derivan de la participación en la evaluación a través de estrategias como la autoevaluación y la evaluación entre iguales, entre ellos los estudiantes manifiestan que han desarrollado su la capacidad crítica, aprender a ser objetivo y a valorar el propio trabajo. En el estudio se puede apreciar también la opinión del alumnado respecto las limitaciones y dificultades que este tipo de evaluación puede entrañar. Estas respuestas y opiniones no deben ser obviadas, pues transmiten información muy importante para que dichas estrategias participativas aporten aspectos positivos con los que ir avanzando.

Entre las limitaciones detectadas resalta la desconfianza de gran parte del alumnado respecto las evaluaciones de los compañeros, siendo muchos los que manifiestan que puede que los compañeros no hayan sido objetivos o hayan valorado en función de la afinidad con la actuación del estudiante a evaluar. Del mismo modo, destaca la desconfianza en la fiabilidad de las evaluaciones realizadas y el tiempo extra que implica realizar autoevaluación y evaluación entre iguales. Ha habido también algunas sugerencias de mejora en cuanto a la planificación de la actividad, proponiendo cambios en la duración de la misma, así como en el instrumento de evaluación utilizado, entre otros. La participación del alumnado en la evaluación en una tarea puntual de la asignatura junto a la falta de formación del alumnado en

su rol como evaluadores y un ambiente de clase disruptivo, en el que existe una alta competitividad y falta de confianza entre el alumnado pueden haber sido las causas que han propiciado que el alumnado se sintiera receloso ante la evaluación participativa.

A la hora de llevar a cabo experiencias participativas de evaluación es necesario considerar el tiempo extra que este tipo de actividades implica para el alumnado Para que su uso tenga un impacto positivo en el alumnado es importante también entrenarlos como evaluadores (Gil y Padilla, 2009; Sadler, 2010). Ello requiere que se trate de estrategias planificadas, no puntuales. Para poder aprovechar al máximo los beneficios que la evaluación participativa promueve, es sustancial valorar el contexto en el que nos encontramos: el clima del aula, la relación entre el alumnado y sobretodo el nivel de confianza entre ellos. Como sugiere Carless (2012) la confianza es un aspecto esencial para que las evaluaciones o revisiones entre iguales tengan efectos positivos, pues si no se confía en que los compañeros nos valorarán bien, entonces se va a desechar su evaluación y por tanto habrá sido un ejercicio en balde. Todos estos aspectos son de gran importancia si queremos llevar a cabo estrategias participativas de calidad, que influyan y aporten para el aprendizaje del alumnado.

Referencias

Boud, D. y Molloy, E. (2012). *Feedback in higher and professional Education.* London: Routledge.

Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques,* (pp. 79-189). Madrid: Narcea.

Carless, D. (2012). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. En D. Boud y L. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 90-103). London: Routledge.

Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación 359*, 206-231.

Gil, J. and Padilla, T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI, 12*, 43-65.

Nicol, D. (2009). *Transforming assessment and feedback: enhancing integration and empowerment in the first year*. Mansfield: Enhancement Themes.

Prins, F.J., Sluijmans, M.A., Kirschener, P.A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(4), 417-444.

Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 447-469). Madrid: Dykinson.

Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 35*(5), 535–550.

Sambell, K. y McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 23*, 391-402.

Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: an action research approach. *Assessment in Education*, *7*(2), 193-213.

Stefani, L.A.J. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative reliabilities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *19*(1), 69-75.

IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES ONLINE EN EL BIENESTAR SUBJETIVO Y EMOCIONAL DE LAS MUJERES DE ZONAS RURALES: EDUCACIÓN PARA LA E-INCLUSIÓN

Rocío Jiménez-Cortés, Universidad de Sevilla
Email contacto: rjimenez@us.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer el impacto de las redes sociales online en el bienestar subjetivo y emocional de las mujeres de zonas rurales. La muestra está compuesta por 478 mujeres (seleccionadas por cuotas, considerando estratos de edad y nivel educativo, en los municipios de las zonas rurales de la provincia de Sevilla). Los resultados muestran un bienestar subjetivo de las mujeres de zonas rurales de medio a medio alto en las redes sociales. Y un impacto medio-alto de las redes en su bienestar emocional. Las mujeres que usan las redes sociales tienen emociones que se alejan de estados de ansiedad, tristeza y desmotivación. Se obtienen diferencias significativas en el bienestar subjetivo y emocional de las mujeres en función a la edad, la situación laboral y los estudios realizados. Estos resultados permiten plantear propuestas educativas para la e-inclusión de las mujeres de zonas rurales.

Descriptores: *E-inclusión, bienestar subjetivo, bienestar emocional, redes sociales online, estudios de las mujeres, ruralidad.*

Abstract

The aim of this paper is to know the impact of the online social networks in the subjective and emotional well-being of the women of rural zones. The sample is composed by 478 women (selected by quotas, considering strata of age and educational level, in the municipalities of the rural zones of the province of Seville). The results show a subjective well-being of the women of rural zones of way to high way in the social networks. And an impact way - high place of the social networks in his emotional well-being. The women who use the social networks have emotions that move away from conditions of anxiety, sadness and disinterest. Significant differences are obtained in the subjective and emotional well-being of the women in function to the age, the labor situation and the realized studies. These results offer educational purposes for e-inclusion of the women of rural zones.

Keywords: *E-inclusion, subjective well-being, emotional well-being, online social networks, women´s studies.*

Introducción

Este trabajo se desarrolla en el marco de un proyecto de excelencia financiado por la Junta de Andalucía y titulado *"Calidad relacional, inmersión digital y bienestar social desde*

una perspectiva de género. Una aplicación de las redes sociales online en la mujer rural andaluza". Hoy el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación con el desarrollo de las redes sociales online, está cambiando las formas de comunicación y creando nuevos espacios de relación social en los que las mujeres no pueden quedar excluidas, no solo por razones de equidad sino también por la repercusión en el bienestar económico, social y personal (Castaño, Martín y Vázquez, 2008). Pero la incorporación de las mujeres a las tecnologías ha estado marcada, tradicionalmente, por la tecnofobia (Sabanes, 2004, Castaño, 2009, Menéndez, 2012) es decir, por la creencia de que las mujeres tienen emociones negativas de ansiedad y miedo a la tecnologías, especialmente, las mujeres mayores (Del Prete, Gisbert y Camacho, 2012). Los modelos educativos de niños y niñas en la familia y en la escuela y las formas de socialización diferenciadas, generan distintas experiencias de aprendizaje, en su relación con las tecnologías. Se considera así que, los niños "adoran los ordenadores y los videojuegos" y por tanto, se sienten cómodos (emocionalmente) con ellos, mientras que en relación a las niñas se genera una "visión más sufrida de las tecnologías" al utilizarlas "para resolver problemas más que para jugar" (Castaño, 2009: 223). La relevancia de la investigación sobre el bienestar subjetivo y emocional de las mujeres en las redes sociales recae principalmente en su contribución al planteamiento de políticas educativas acordes con el desarrollo de modelos educativos que permitan la inclusión digital efectiva de las mujeres en las tecnologías. Aunque este es un tema escasamente abordado en la literatura científica. Algunos estudios muy recientes ponen de manifiesto el interés por explorar el bienestar subjetivo en las redes sociales online. Bollen, Gonçalves, Ruan y Mao (2011) indagan en los acontecimientos y sentimientos que las personas experimentan en las redes mostrando cómo se hacen extensivos a los comportamientos de las personas en su "vida real", es decir, las vivencias en las redes se trasladan a otros contextos vitales. Este tipo de investigaciones tienen relevancia por las derivaciones educativas que supone conocer el papel de las emociones en las redes sociales online.

El significado del bienestar subjetivo está relacionado con la percepción y sensación de "sentirse bien" y con la "felicidad". Diener (2009, 2000), considera que el bienestar subjetivo puede caracterizarse por: su carácter subjetivo, al depender de la propia experiencia de la persona; su dimensión global, porque incluye la valoración de la persona en todas las áreas de su vida; y la apreciación positiva, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores emocionales negativos. El bienestar es una vivencia personal, una condición humana. Es entendido como un estado psicológico y emocional fruto de una reflexión personal, resultado de las conclusiones cognoscitivas y afectivas que las personas elaboran respecto a su grado de satisfacción con la vida. Está en función de lo que piensan y sienten al evaluar globalmente su existencia (Cuadra y Florenzano, 2003).

Para los propósitos de este estudio asumimos una perspectiva del bienestar subjetivo integradora de dos grandes perspectivas teóricas: a) la teoría de la evaluación (Diener, 2009; Diener Scollon y Lucas, 2009) que explica el bienestar subjetivo como una realidad compuesta por dos componentes, uno cognitivo (la satisfacción con la vida), y el otro de naturaleza afectiva (balance afectivo). Y, b) el modelo multidimensional de Carol Ryff (1989), que se vincula al desarrollo del potencial humano (incluyendo en el estudio del bienestar dimensiones como autonomía, relaciones positivas dominio del entorno, propósito en la vida, crecimiento personal y autoaceptación). Teniendo en cuenta estas consideraciones en este estudio nos interesa conocer los estados emocionales de las mujeres en las redes sociales online y el impacto de estas en su bienestar subjetivo. Concretamente pretendemos: a) Estudiar el bienestar subjetivo que las redes sociales online aportan a las mujeres de zonas rurales, b) Conocer el bienestar emocional de las mujeres de zonas rurales en las redes

sociales online y c) Identificar si existen diferencias en el bienestar subjetivo y emocional de las mujeres de zonas rurales según su perfil sociológico (edad, estudios, etc.).

Método

Este trabajo presenta los resultados de un estudio descriptivo tipo survey basado en la realización de encuestas personales con el fin de describir las prácticas de uso de las redes sociales de las mujeres en zonas rurales de la provincia de Sevilla así como analizar los posibles impactos que tienen estas prácticas de uso en el bienestar subjetivo y emocional de estas mujeres. Para ello, el estudio adopta un diseño ex post facto basado en la encuesta que se aplica a cada mujer por un/a profesional (Agentes Sociales vinculados a la Diputación de Sevilla en municipios del territorio rural de la provincia). De forma complementaria, el estudio sigue un patrón de diseño comparativo causal, que permite explorar diferencias en función de variables sociodemográficas de las mujeres. Esta segunda vía también posibilita orientar las actuaciones en esta materia al conocer los posibles efectos que tienen el uso de las redes sociales en la vida de estas mujeres y observar grupos con mayor riesgo de exclusión digital.

La muestra fue seleccionada de entre la población general mediante un muestreo estratificado por edad, y dentro de cada estrato, por cuotas en función del nivel de estudios. Dicha muestra estuvo constituida por 478 mujeres, lo que permitió fijar el error muestral en ±4,57% para un nivel de significación de 95'5%. Se han considerado como estratos los municipios de la provincia y la edad.

La instrumentación empleada consiste en la utilización de un cuestionario creado ad hoc con diferentes escalas entre las que se encuentra la escala de bienestar subjetivo y emocional. La escala elaborada para este estudio está compuesta por 20 ítems para medir el bienestar psicológico subjetivo, agrupados a su vez en cinco dimensiones: 1. Satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, 2. Satisfacción con la autoimagen percibida, 3. Satisfacción con la participación en las redes sociales y 4. Satisfacción con lo que aportan las redes sociales a mi vida. Cada dimensión contiene 5 ítems de tipo Likert con opciones de respuesta expresivas de intensidad (0 = nada, 1 = poco, 2 = suficiente, 3 = mucho y 4 = totalmente). Complementariamente, incorporamos tres ítems en una escala independiente, que sirve para medir el bienestar emocional. Esta escala recoge emociones enfrentadas en de forma bipolar, al estilo de los diferenciales semánticos de Osgood, pero usando una escala gráfica de 0 a 10. Ambas se usan independientemente.

Para estudiar la validez y fiabilidad de la medida del constructo "bienestar subjetivo" aplicamos un análisis categórico de componentes principales (CATPCA), empleando un procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, obteniendo un alto coeficiente de fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,930). En cuanto a la validez del constructo, la escala muestra unidimensionalidad presentando índices altos de saturación de los 20 ítems en el componente principal. Por su parte, hemos realizado Análisis factorial (PCA) y el procedimiento Reliability con los ítems de emociones, encontrando un buen indicador en el coeficiente de fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,856) y altas saturaciones en el componente principal que explica el 75% de la varianza total.

Para el análisis estadístico de tipo descriptivo se emplea el paquete informático SPSS v. 15.

Resultados

Bienestar subjetivo de las mujeres de zonas rurales en las redes sociales online

Las respuestas de las mujeres encuestadas, alcanzan en bienestar subjetivo global, una media de 37,08 (sobre 72) (Desv. T.=13,333). Con estos datos, podemos afirmar que, las mujeres de zonas rurales, tienen un bienestar subjetivo medio en las redes sociales online. El diagrama de barras (Figura 1) muestra el aumento de la frecuencia de puntuaciones en la zona central de la distribución.

Tabla 1

Bienestar subjetivo (0 – 80)

N	Válidos	464
	Perdidos	14
Media		37,08
Mediana		37,00
Moda		35
Desv. típ.		13,333
Mínimo		0
Máximo		72

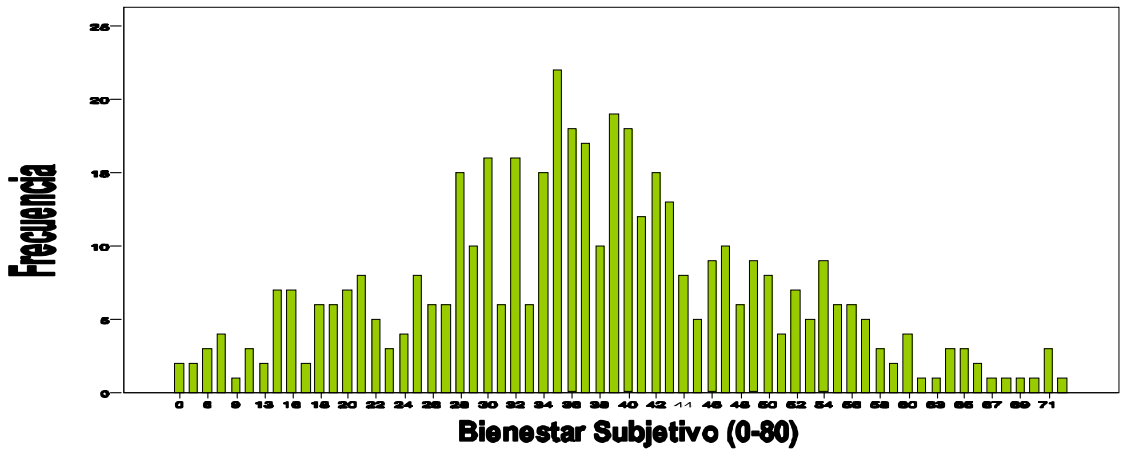


Figura 1. Bienestar subjetivo

La satisfacción de las mujeres con las redes sociales, por la repercusión que han tenido en sus vidas, se observa en cuestiones relacionadas con la mejora de las condiciones de vida o el logro de deseos y proyectos personales. En definitiva, implica entender las redes como una vía de logros personales. Resulta llamativo en el estudio que esta dimensión en la que tiene la puntuación media de valor más bajo 5.82 (sobre 20).

Bienestar emocional de las mujeres en las redes sociales.

En relación al bienestar emocional, se puede observar en la Tabla 3 que la mediana es de 19,5 (sobre 30) por lo que hay una tendencia por parte de las mujeres a manifestar emociones positivas cuando usan las redes sociales.

Tabla 3
Bienestar emocional (0 – 30)

N	Válidos	440
	Perdidos	38
Media		19,84
Mediana		19,50
Moda		15
Desv. típ.		4,162
Mínimo		2
Máximo		30

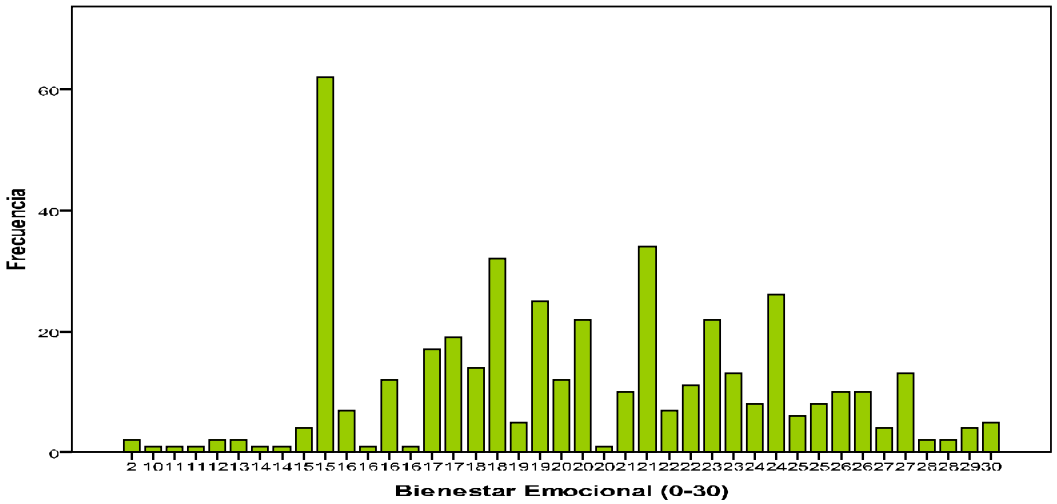


Figura 3. Bienestar emocional (0-30)

En términos generales hay una moderada tendencia a presentar emociones positivas en los tres tipos de estados emocionales que plantea la escala según su intensidad (de alta, media y baja intensidad).

Bienestar subjetivo y emocional de las mujeres de zonas rurales según su perfil sociológico (nivel de estudios, edad, situación laboral…)

En el bienestar subjetivo global solo se aprecian diferencias significativas en función del nivel de estudios de las mujeres. Los resultados muestran para el grupo de mujeres sin estudios una puntuación media de 41,19 (sobre 80) (Tabla 4) en el bienestar subjetivo global, aspecto que contrasta con la puntuación media alcanzada por el grupo de mujeres con estudios universitarios (34,7).

Tabla 4
Homogeneidad de varianzas

Prueba de Levene	2,251
gl1	4
gl2.	435
Sig.	,063

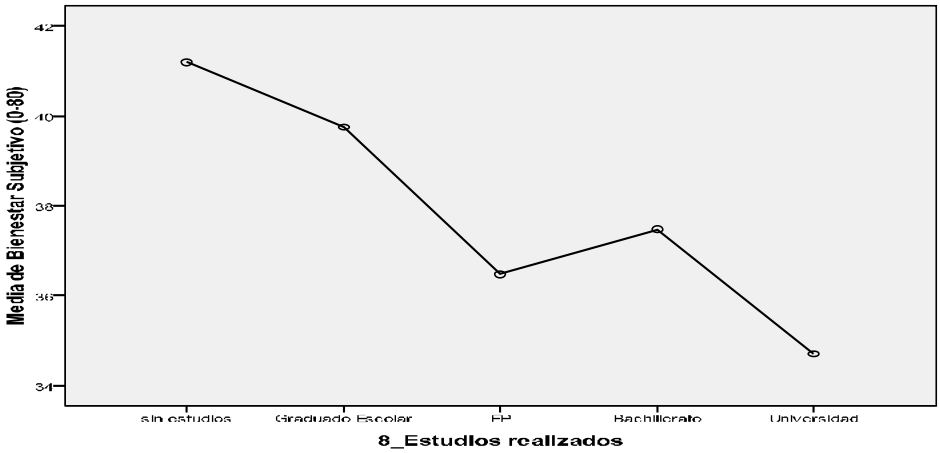


Figura 4. Medias del Bienestar Subjetivo por estudios realizados

Los resultados del análisis ANOVA, permiten afirmar que existen diferencias significativas en el bienestar subjetivo global de las mujeres en función a los estudios realizados (F de Snedecor=2,559, p= .006). la aplicación de la prueba de contraste muestra que, se dan diferencias significativas entre todos los grupos considerados, excepto entre el grupo de mujeres con estudios de Formación Profesional y el grupo de mujeres con estudios de Bachillerato. Esto muestra la delimitación de las diferencias en el bienestar emocional de las mujeres en función a las grandes etapas educativas: enseñanza básica, enseñanzas medias y enseñanzas universitarias.

Tabla 5
ANOVA

Bienestar Subjetivo (0-80)	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Inter-grupos	2516,584	4	629,146	3,640
Intra-grupos	75180,507	435	172,829	,006

Tabla 6
Igualdad de medias BS (0-80)

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Welch	3,295	4	160,642	,013
Brown-Forsythe	3,344	4	293,327	,011

Los resultados del análisis descriptivo de carácter exploratorio muestran también diferencias en el bienestar emocional de las mujeres en las redes sociales función al nivel de estudios, la edad y la situación laboral de las mujeres.

Tabla 7
Contraste no paramétrico. Bienestar emocional por estudios realizados

Kruskal Wallis	
Chi cuadrado	36,646
Gl.	4
Sig.	,000

Tabla 8

Contraste no paramétrico. Bienestar emocional por estudios realizados

Estudios realiz.	Sin estudios	Universidad	total
N	55	177	232
Rango de media	144,72	107,73	
Suma de rangos	7959,50	19068,50	

Bienestar emocional por estudios realizados (sin estudios/Universidad)	
U de Mann Withney	3315,500
Wilcoxon W	19068,500
Z	-3,579
Sig. Asint.	,000

Se incluye en la Tabla 8 el contraste no paramétrico entre los grupos de mujeres sin estudios y el grupos de mujeres con estudios universitarios por resultar de mayor significación (con valores U de Mann Withney=3315,500, sig. .000). También se observan diferencias significativas en el bienestar emocional de las mujeres en función de la edad (Chi Cuadrado=7.789, gl.3, p=.051) y en función a la situación laboral. Concretamente entre el grupo de mujeres con empleo remunerado y el grupo de mujeres desempleadas (U de Mann Withney=8169,500, sig. 0.034), así como, entre el grupo de mujeres con empleo remunerado y el grupo de mujeres amas de casa (U de Mann Withney=3238,000, sig. .001). Siendo en ambos casos, más bajo el bienestar emocional en las mujeres con empleo remunerado.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que, las mujeres de zonas rurales tienen un bienestar subjetivo de medio a medio alto y un bienestar emocional positivo en las redes sociales online más usadas (Facebook, Twitter, Tuenti.). Esta investigación, pone de manifiesto la influencia del nivel de estudios de las mujeres en el bienestar subjetivo global en las redes. Esta investigación muestra también que el bienestar emocional de las mujeres es diferente en función del nivel de estudios, de la edad y de la situación laboral.

La revisión de estudios realizados sobre el bienestar subjetivo pone de manifiesto su relación con la edad, la educación y el estado civil de las personas (Veenhoven, 1994; Michalos, 1985; Herzog y Rodgers, 1981). Los resultados del trabajo que presentamos muestran diferencias significativas en el bienestar subjetivo y emocional de las mujeres en función al nivel de estudios. Se observa una tendencia a la baja en el bienestar subjetivo y emocional en las redes a medida que aumenta el nivel formativo de las mujeres, siendo las mujeres con estudios universitarios las que reúnen menores puntuaciones en bienestar subjetivo y emocional. Este hallazgo puede ser interpretado considerando que las mujeres con estudios universitarios disponen de mayores oportunidades de acceso a otras redes sociales, siendo estas más limitadas para las mujeres sin estudios, lo que las lleva a mostrar mayores niveles de bienestar. Algunos estudios como el de Glenn y Weaver (1981) muestran relaciones entre el nivel de estudios y el bienestar subjetivo en las mujeres.

Diener y Suh (1998) en un estudio longitudinal en doce países de Europa occidental concluyeron que las personas de más edad tienden manifestar niveles más altos de bienestar que las personas de menos edad. Nuestro trabajo pone de manifiesto que las mujeres que reúnen mayores puntuaciones en bienestar emocional en las redes sociales forman parte del grupo de edad de más de 55 años.

En relación a la situación laboral, no parece que las amas de casa sean menos felices que las que tienen trabajos asalariados (Wright, 2002). En este mismo sentido, hemos podido observar que las mujeres amas de casa poseen puntuaciones en bienestar emocional más altas en las redes sociales que el grupo de mujeres que poseen un trabajo remunerado.

Concluimos que: a) las mujeres de zonas rurales tienen un bienestar subjetivo de medio a medio alto en las redes sociales online mostrando que, es una actividad satisfactoria para ellas y que les puede permitir mejorar su inclusión digital y su participación como ciudadanas activas, b) Las redes sociales tienen un impacto emocional positivo en las mujeres de zonas rurales. Emociones que se alejan de estados de ansiedad, tristeza y desmotivación, por lo que constituyen un aporte importante en sus vidas. Además este hallazgo cuestiona la existencia de resistencias emocionales a las tecnologías por parte de las mujeres como una de las principales barreras (tecnofobia) que impactan en la brecha digital de género, c) Las redes sociales no son percibidas por las mujeres como una vía importante de logro personal, aspecto que ha de ser tenido en cuenta para el desarrollo de modelos educativos que redunden en una percepción positiva de las redes sociales como herramientas de mejora de la calidad de vida para las mujeres y d) Las mujeres que presentan un menor bienestar subjetivo en las redes son las mujeres con estudios universitarios. En cuanto al bienestar emocional, las mujeres sin estudios, las más mayores, así como las mujeres desempleadas y las mujeres amas de casa presentan niveles más positivos de bienestar emocional en las redes. Podríamos decir, que son los grupos de mujeres más felices en las redes.

Los hallazgos permiten hacer propuestas educativas, para la orientación educativa y profesional que estimulen nuevos usos de las redes sociales existentes más acordes con las necesidades y demandas de las mujeres. También desde el punto de vista tecnológico la proliferación de nuevas redes sociales online que redunden en el aumento del bienestar subjetivo y emocional de las mujeres resulta un acicate de especial valor social y estratégico para la e-inclusión y la ciudadanía digital activa.

Referencias

Bollen, J. Gonçalves, B., Ruan, G. y Mao, H. (2011). Happiness is assortative in online social networks. *Artificial Life*, *17*(3), 237-51.

Castaño C. (2009). La segunda brecha digital y las mujeres jóvenes. *Quaderns de la Mediterrània, 11*, 218-224.

Castaño, C., Martín, J. y Vázquez, S. (2008). La e-inclusión y el bienestar social: una perspectiva de género. *Economía Industrial*, *367*, 139-152.

Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, *12*(1), 83-96.

Del Prete, A. Gisbert, M.G. y Camacho, M. (en prensa). Las TIC como herramienta de empoderamiento para el colectivo de mujeres mayores. El caso de la comarca del Montsià. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (Cataluña).

Diener, E. (2009). Assesing well-being: progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25-65). Nueva York: Springer.

Diener, E. (2000). Subjective well–being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*, 34-43.

Diener, E. y Suh, E. (1998). Age and subjective well-being: an international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics, 17,* 24-41.

Diener, E., Scollon, C. N. y Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 67-100). Nueva York: Springer.

Glenn, N.D. y Weaver, C. N. (1981). The contribution of marital happiness to global happiness. *Journal of Marriage and the Family*, *43*(2), 161-168.

Herzog, A. R. y Rodgers, W. L. (1981). Age and satisfaction: data from several large surveys *Journal of Gerontology*, *33*, 109-125.

Menéndez, M. I. (2012). Usos y consumos de las mujeres. Cultura digital genérica. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, *91*, 45-53.

Michalos, A.C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, *16*(4), 347-414.

Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069–1081.

Sabanes, D. (2004). *Mujeres y nuevas TIC*. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/mujeresNuevasTecnologias.pdf

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, *3*(9), 87-116.

Wright, E. O. (2002). *Clases*. Madrid: Siglo veintiuno.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO DE EXCELENCIA EUROPEO (EFQM) EN EL SISTEMA DE GESTIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Rafael Carballo, Universidad Complutense de Madrid
Elvira Congosto Luna, Universidad Complutense de Madrid
Francisco José Fernández Cruz, Universidad Francisco de Vitoria de Madrid
Email contacto: econgosto@edu.ucm.es

Resumen

La progresiva implantación de sistemas de gestión de la calidad en los centros educativos ha caracterizado el momento actual, aunque transcurridos unos años se hace necesario valorar el impacto de la eficacia de implantación de los mismos. Una de las dimensiones clave de un sistema de gestión de la calidad es el sistema de gestión del centro, en la que se contempla la cultura de planificación. Para evaluar esta dimensión se ha desarrollado una investigación cuyo diseño es no experimental de carácter exploratorio, estudio ex-post-facto, y en la que han participado 29 centros educativos, públicos, concertados y privados ubicados en las comunidades de Castilla y León (CCyL) y de Madrid (CM), en los que se están desarrollando, al menos, durante tres años. Los resultados obtenidos muestran un grado de mejora en las acciones encaminadas a la organización y estructuración de las actividades que desarrollan referidas a aspectos académicos y de gestión.

Descriptores: *Evaluación de Programas, implantación, sistema de gestión de la calidad, impacto, cultura de planificación.*

Abstract

The progressive implementation of quality control systems in educational centers is a characteristic of modern day Education, although after some years pass it is necessary to evaluate the impact and efficacy of these systems. One of the key elements of a quality control system is the management system of a center, in which a planning culture can be appreciated. In order to evaluate this element research has been undertaken which is non-experimental in nature, ex-post-facto studies, in which some 29 centers have participated, including public, private and semi-private centers located in the regions of Castilla-León and Madrid, during at least three years. The results obtained show a degree of improvement in those actions aimed at organization and structure of activities undertaken which refer to academic aspects and aspects of management.

Keywords: *Program Evaluation, implementation, quality management system, impact, planning culture.*

Introducción

Ofrecer una educación de calidad ha sido siempre objetivo fundamental de las instituciones educativas y más aún en los últimos años, aunque su significado ha ido evolucionando. Si analizamos los estándares o modelos de calidad más utilizados, tanto en España como en Europa, y que se han implantado en los centros educativos, encontramos los basados en la norma de la *Internacional Organization for Standarization* (ISO) y en el modelo de la *Fundación Europea para la Gestión de la Calidad* (EFQM).

El Modelo EFQM se basa en la premisa de que los procesos son la vía por medio de la cual las organizaciones han de encauzar y liberar las aptitudes de su personal, con el fin de producir ciertos resultados. El segundo criterio de este modelo, política y estrategia, es clave para toda organización educativa al hacer referencia a la misión, visión, valores y dirección estratégica del centro, así como a la forma en que éstos se implantan en los proyectos institucionales. Este criterio ha de reflejar cómo se asume el concepto de gestión de calidad en la planificación y la estrategia del centro educativo y cómo los principios de la gestión de calidad se utilizan en la formulación, revisión y mejora de la estrategia y la planificación.

En la planificación del centro educativo es necesario definir nuestra cultura o identidad. Revisando la normativa en educación de los últimos años, observamos que, concretamente en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) se reconoce la autonomía que se concede a los centros educativos en la elaboración de proyectos educativos propios acordes con la singularidad de los mismos. De esta manera, la planificación adquiere un nuevo carácter, mucho más participativo y responsable.

Los tres documentos principales del centro (Proyecto Educativo de Centro –PEC-, Proyecto Curricular de Centro –PCC- y Reglamento de Organización y Funcionamiento -ROF-) que establecen la planificación a medio plazo, se concretan y revisan en el Plan Anual de Centro y en la Memoria de final de curso, que son los documentos que establecen la planificación a corto plazo. La Ley Orgánica de Educación (LOE), en el Cap. II .2, referido a la Autonomía de los Centros, indica: *"Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro"*. Según esta ley, los documentos de planificación del centro son el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto de Gestión, las Normas de Organización y Funcionamiento y la Programación General Anual. Al ser un proceso dinámico, la planificación está sujeta a un continuo reajuste y revisión de lo planificado para adaptarlo constantemente a las circunstancias, así como a un proceso de evaluación de sus resultados, generando procesos de aprendizaje en la organización.

La calidad surge en el ámbito empresarial y, poco a poco, el sistema de gestión que conlleva se ha ido implantando en los centros educativos con el fin de mejorar su funcionamiento, sus procesos y, fundamentalmente, sus resultados. Transcurridos unos años de su implantación se hace necesario valorar el impacto de la eficacia de los mismos, analizando los factores vinculados al éxito de estos planes para aportar sugerencias y propuestas que optimicen su implantación. Una de las dimensiones clave de un sistema de gestión de la calidad es el sistema de gestión del centro, en la que se contempla la cultura de planificación. Se entiende por impacto el conjunto de cambios observados eficientes –control y optimización de recursos- consolidados que han afectado positivamente en el trabajo o

"modo de hacer" de la institución educativa. Es, en definitiva, la institucionalización de una cultura, consecuencia de la aplicación de un sistema de gestión de calidad (planes de calidad).

Realizando una revisión bibliográfica, se constata la escasez de investigaciones que abordan el tema del impacto de la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en los centros educativos. En general, las investigaciones se han centrado en la justificación de la necesidad y utilidad de los modelos de gestión de la calidad, los procesos de implantación de los mismos, en la identificación de sus factores obstaculizadores y facilitadores, así como los resultados inmediatos, en términos organizativos, administrativos y de gestión de los centros educativos. Respecto de los resultados a largo plazo, relacionados directamente con la labor educativa de los centros, no hay masa crítica de investigaciones que nos permita hacer afirmaciones concluyentes.

En el caso del sistema de gestión de la calidad ISO 9000, un estudio realizado por Bae (2007) en centros educativos de los Estados Unidos, reveló que no existe relación significativa entre la implantación de este modelo con los resultados en pruebas estandarizadas. Sin embargo, en el mismo estudio se observó un impacto positivo en la asistencia de los alumnos. En él, se concluye que el valor de la implantación del modelo residía en su aporte a la organización del centro educativo, a la normalización y sistematización de sus procesos y actividades de clases, lo que afectaba directamente a operaciones básicas tales como la asistencia al centro de estudiantes y docentes. En contraste, se afirmaba que no resulta efectivo como "solución rápida" para mejorar los resultados de los aprendizajes.

Con el objetivo de conocer el impacto de la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad o planes de calidad en centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, se desarrolló un estudio en el que participan instituciones educativas de la CM y la CCyL. Para definir el modelo de impacto, se diseñó y validó un modelo que definiese las grandes dimensiones que debían ser objeto de análisis para la determinación del impacto. Estas dimensiones se concretaron en subdimensiones y estas, a su vez, en indicadores que se tradujeron en los diferentes ítems que aparecieron en los instrumentos que fueron cumplimentados por la comunidad educativa que participó en el estudio. Una de estas dimensiones fue el impacto sobre la planificación del centro escolar.

Método

El diseño empleado en esta investigación fue de carácter exploratorio, enmarcado dentro de los estudios ex-post-facto. Para la selección de centros y profesores, se establecieron dos requisitos: por un lado, los centros debían llevar implantado un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) durante, al menos, 3 años y, por otro, sólo podrían participar en el estudio profesores y miembros del equipo directivo que llevaran también, como mínimo, 3 años en el centro. De acuerdo a estos requisitos, la muestra final quedó configurada por un total de 680 sujetos: 574 *profesores* (84,4%) y 106 *miembros del equipo directivo* (15,6%), correspondiente a 29 centros educativos españoles, de los cuales 16 centros son de titularidad *pública* (217 sujetos), 9 de *concertada* (329 sujetos) y 4 de *privada* (134 sujetos). Se abarcaron dos *Comunidades Autónomas*: Comunidad de Castilla y León (CCyL) (351 sujetos) y Comunidad de Madrid (CM) (329 sujetos). En cuanto al número de años que lleva el SGC implantado en los centros, el 28% lo ha implantado durante 3-5 años, el 26,5% entre 6-8 años, el 19,2% entre 9 y 11 años y el 26,3% desde hace 12 años o más. Con relación al tamaño del centro, se clasificaron según el tamaño de la plantilla de profesores y según el número de

alumnos. Cuevas, Díaz e Hidalgo (2008), clasifican los tamaños de plantilla en: pequeñas (menos de 30 docentes), medianas (entre 30 y 50 docentes) y grandes (más de 50 profesores). En nuestra muestra el 16,7% de los centros presenta plantillas pequeñas, el 25,9% a plantillas medianas y el 57,4% a plantillas grandes. Atendiendo al número de alumnos, Lee, Smerdon, Alfeld-Liro y Brown (2000) clasifican los centros en: pequeños (menos de 500 alumnos), medianos (entre 500 y 1.000 alumnos) y grandes (más de 1.000 alumnos). El 27,4% de los centros de nuestra muestra fueron pequeños, el 36,3% medianos y el 36,3% grandes.

Para medir el impacto que los SGC habían podido tener en la dimensión del sistema de planificación del centro, en el estudio se elaboró un instrumento "ad hoc", que contemplaba diferentes dimensiones, utilizando, en este caso, las referidas al sistema de gestión y cultura de planificación del centro. Se evaluó el nivel de impacto que los SGC habían podido tener en el sistema de planificación del centro de las actividades y procesos (actividades académicas, procesos de enseñanza-aprendizaje, reuniones del profesorado, las tutorías, relaciones con los padres y las actividades complementarias); la utilidad y frecuencias de las diferentes tipos de reuniones; el nivel de uso, utilidad y periodicidad de los distintos tipos de documentación de planificación del centro (Proyecto Curricular, Programación General Anual, Planificación Estratégica, Proyecto Educativo); la gestión de los tiempos de las actividades del centro (sólo para directivos); y la revisión y evaluación de la dirección del centro (sólo para directivos). De este modo, el cuestionario quedó configurado por un total de 24 ítems para el de profesores y de 30 para el de los miembros del equipo directivo, que respondieron atendiendo a una escala de 1 a 5 de tipo *Likert* (donde 1 indicaba un impacto *muy bajo*, y 5 un impacto *muy alto*).

Por otro lado, y con el fin de poder llevar a cabo estudios diferenciales, el director del centro cumplimentó, además, un cuestionario con variables referidas a características del centro y del SGC implantado, tales como: tipo de centro (privado, público, concertado), número total de profesores en el centro, número de alumnos y número de años que llevaba implantado el SGC en el centro. La aplicación del cuestionario a los profesores y miembros del equipo directivo se llevó a cabo durante el primer bimestre de 2012.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el paquete informático SPSS 20, llevando a cabo, por un lado, un análisis de fiabilidad del instrumento (alpha de Cronbach) y, por otro, un estudio descriptivo de las respuestas del instrumento. De igual modo, estos análisis fueron complementados con estudios diferenciales de cada uno de los ítems (aplicando *ANOVA* y *t student*) en función de distintas características de los centros, tales como: *tipo de centro, Comunidad Autónoma, número de años que lleva implantado el SGC, puesto* (profesor, miembro del equipo directivo), *tamaño de la plantilla de profesores* (pequeña, mediana y grande) y *número de alumnos en el centro* (pequeño, mediano y grande).

Resultados

Análisis de fiabilidad

Los análisis realizados mostraron un nivel de fiabilidad excelente para el conjunto de los 30 elementos (α = 0,936) y con índices de homogeneidad no inferiores a 0,3 y mayoritariamente en torno a 0,6 (máximo IH = 0,686).

Estudios Descriptivos y Diferenciales

En general, los centros consultados consideraban que la implantación del SGC ha supuesto el establecimiento de un nuevo modelo de planificación del centro en la forma de organizar y planificar todas las actividades (el 87,48%). Esta influencia la destacan más los profesores de los centros Concertados (95%) y Públicos (91%) que de los Privados (61,5%) (χ^2 = 90,79 y p= 0,000), y algo más los de la CCyL (93,4%) que los de la CM (81,1%) (χ^2 = 21,70 y p= 0,000). También parecieron notarlo más los centros Pequeños (93,8%) y Medianos (94%) que los Grandes (76,3%) (χ^2 = 35,08 y p= 0,000), así como los centros que llevaban más tiempo implantándolo (93,7%) que los que los llevaban menos de 5 años (73%) (χ^2 = 36,25 y p= 0,000). No se encontraron diferencias en esta valoración ni entre Directivos y Profesores, ni en función del tamaño de la plantilla de profesores.

Pasemos a analizar en qué aspectos consideraban que ha sido más importante esta influencia.

- ***Mejoras en el sistema de planificación de las actividades y procesos***

Lo primero que interesaba conocer era el impacto en la planificación de las actividades y procesos habituales del centro. No parece, a raíz de sus respuestas, que las mejoras hayan sido muy importantes si bien destacaban una influencia de tipo medio (un valor promedio en torno a 3), siendo algo más marcada en la revisión de los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel de aula ($\bar{X}$ =3,24) y en las actividades complementarias ($\bar{X}$ =3,25). Hemos de señalar que hubo bastante variabilidad en las respuestas.

La opinión de los miembros del Equipo directivo es bastante más positiva que las de los Profesores en todos los ítems (medias de los directivos por encima de 3,5 y más de 0,4 puntos de diferencia con respecto a la valoración de los profesores), quizás porque llevan, en general, más tiempo en los centros y habían vivido la experiencia del cambio, que en el caso de muchos de los profesores era bastante menor y no habían participado en el cambio de cultura. De hecho, en muchos de los centros se habían renovado bastante las plantillas en los 5 últimos años.

Los centros de la CCyL manifestaron en mayor medida el impacto del SGC en: el aumento de las reuniones entre profesores ($\bar{X}_{\text{Castilla-León}}$ = 3,26 frente a $\bar{X}_{\text{Comunidad-Madrid}}$ = 2,84, T= 4,15 y p= 0,000), la mejora en las tutorías ($\bar{X}_{\text{Castilla-León}}$ = 3,20 frente a $\bar{X}_{\text{Comunidad-Madrid}}$ = 2,78, T= 4,18 y p= 0,000)y en el número de entrevistas con los padres ($\bar{X}_{\text{Castilla-León}}$ = 3,30 frente a $\bar{X}_{\text{Comunidad-Madrid}}$ = 2,68, T= 6,05 y p= 0,000), que los de la CM, que lo consideraron algo menor.

Por otro lado vemos que los profesores de los centros Privados tienden a valorar de escaso el impacto del SGC en la planificación de todas las actividades que el resto, salvo en las actividades complementarias que lo consideran de tipo medio. Por el contrario, los centros Públicos y Concertados consideraron que esa mejora era de tipo medio.

Cuantos más era los años de implantación parece que los profesores consideraban que se notaba más el impacto del SGC en la planificación de las actividades, salvo en las actividades complementarias que era al contrario.

En el resto de características de los centros no se detectaron diferencias significativas en la valoración del impacto del SGC.

- ***La utilidad y frecuencias de las diferentes tipos de reuniones***

Uno de los aspectos que se suelen destacar en los SGC es el potenciar el trabajo en equipo. En general, los profesores se mostraron satisfechos con la frecuencia de las diferentes tipos de reuniones de coordinación entre los diferentes estamentos del centro. Solamente manifestaron que eran algo escasas las reuniones entre el Departamento de Orientación y los profesores y no se quejaron de que las reuniones resultasen ser excesivas. En ello parece haber unanimidad, en términos generales, entre todos los centros, con ligeras variaciones. También podemos comprobar cómo valoraron de bastante alto la utilidad de estas reuniones (en más del 53% de los casos las consideraron todas ellas de alta o muy alta utilidad). Tampoco se detectó que estas valoraciones varíen mucho entre los diferentes centros, salvo la utilidad de las reuniones entre el departamento de orientación y los profesores que fueron más valoradas por los centros Concertados que por los Privados y las reuniones entre Equipo directivo y Profesores, que las valoran algo mejor los Equipos Directivos que los Profesores.

En lo que sí parece que hubo bastante unanimidad fue en atribuir al SGC la mejora en el registro y seguimiento de este tipo de reuniones (aproximadamente el 65% de los encuestados así lo consideraban con una media de 3,76). En este sentido, estaban más de acuerdo los profesores de la CCyL que los de CM ($\bar{X}_{Castilla\text{-}León}$ = 4,10 frente a $\bar{X}_{Comunidad\text{-}Madrid}$ = 3,38, T= 6,876 y p= 0,000) y los de los centros Concertados que los Privados ($\bar{X}_{Concertados}$ = 4,15 frente a $\bar{X}_{Privados}$ = 2,77, $\bar{X}_{Públicos}$ = 3,77, F= 55,55 y p= 0,000). Igualmente se constató que esta importancia era mayor cuantos más años llevaban de implantación del SGC ($\bar{X}_{+12años}$ = 4,12, $\bar{X}_{9-11años}$ = 3,97 y $\bar{X}_{6-8años}$ = 3,92 frente a $\bar{X}_{3-5años}$ = 3,15, F= 18,53 y p= 0,000) y cuanto más Pequeños son los centros ($\bar{X}_{Pequeños}$ = 3,93 y $\bar{X}_{Medianos}$ = 4,06 frente a $\bar{X}_{Grandes}$ = 3,37, F= 17,6 y p= 0,000).

- ***El nivel de uso, utilidad y periodicidad de los distintos tipos de documentación de planificación del centro***

En una cuestión en la que hubo acuerdo entre los centros consultados, fue en la gran cantidad de burocracia y papeleo generada por los SGC. Lo que interesaba conocer era en qué medida ese aumento de manejo y creación de documentación tenía algún tipo de repercusión en la planificación del centro y qué nivel de uso y utilidad se hacía con toda ella y si veían que eso había repercutido en una mejora o simplemente en un aumento de trabajo. En primera instancia se les preguntó por la repercusión del SGC en los documentos base de la planificación de un centro educativo, tales como la PCC, la PGA o en la Planificación Estratégica (PE). En todos pareció haber beneficiado su uso y utilidad en la planificación del centro, como así lo avalan la opinión de los encuestados. Esta mejora la destacan más los Equipos Directivos que los Profesores respecto a la mejora del uso y utilidad del PGA y del PE. También se detectaron algunas diferencias entre la CCyL y la CM respecto al impacto del uso y utilidad en la planificación de la Planificación Estratégica, a favor siempre de la de la CCyL. Los centros que llevan menor tiempo de implantación parecieron apreciar más el impacto en el uso y la utilidad en la planificación de los PC y PGA, mientras que los que llevaban más tiempo lo notan más en el Plan Estratégico. Por otra parte, los centros más Pequeños lo notaban más en el Plan Estratégico que los Grandes.

En cuanto al impacto del SGC sobre la revisión de estos documentos y la utilidad de las mismas, salvo el Proyecto de Centro, que se suele realizar anualmente de forma mayoritaria (más de 70% de los consultados), lo tienden a valorar de una utilidad media-alta ($\bar{X}$> 3,5). En el caso del Proyecto de Centro se dio una curiosa bipolaridad: entre los que lo hacen anualmente (48,65%) frente a los que lo hacían cada más de 3 años (38,9%).

Curiosamente, y en contradicción con lo que suelen establecerse en los SGC, los datos provenientes de las evaluaciones del rendimiento de los alumno, de la calidad del profesorado y de las actividades complementarias y extraescolares, se utilizan en un porcentaje muy bajo (entre un 10 y 20% aproximadamente) en la planificación anual de los centros. Si bien se valoraron de utilidad su uso, no fueron valorados de gran utilidad (3,2 < $\bar{X}$< 3,5). Esto puede considerarse como no muy positivo y un tanto paradójico, ya que son informes que generan específicamente este tipo de sistemas.

- ***La gestión de los tiempos de las actividades del centro. (Sólo para directivos)***

A los directivos de los centros se les preguntó expresamente por el impacto del SGC en la mejora de la gestión de los tiempos de las actividades realizadas en el centro. Parece que hay bastante unanimidad en considerar que el SGC había mejorado bastante la gestión de todas las actividades por las que se les preguntaba ($\bar{X}$> 3,5), si bien en algo más del 13% de los casos no creían que hubiera supuesto ningún impacto reseñable a este respecto.

Si se detectó que ese impacto lo reconocen más los centros concertados que los Privados tanto en la evaluación de la Política de gestión del centro ($\bar{X}_{Concertados}$ = 3,95 frente a $\bar{X}_{Privados}$ = 2,82; $\bar{X}_{Públicos}$ = 3,45, F= 7,01 y p= 0,001) como en el seguimiento y revisión de los resultados ($\bar{X}_{Concertados}$ = 4,11 frente a $\bar{X}_{Privados}$ = 2,82; $\bar{X}_{Públicos}$ = 3,55, F= 8,68 y p= 0,000) y en menor medida respecto a la gestión de los proyectos extraordinarios ($\bar{X}_{Concertados}$ = 3,89 frente a $\bar{X}_{Privados}$ = 3,18; $\bar{X}_{Públicos}$ = 3,45, F= 3,392 y p= 0,038). En estos mismos ítems también se detectó que los directivos de los centros de la CCyL lo destacaban más que los de la CM con unas diferencias algo superiores al medio punto en todos ellos.

- ***La revisión y evaluación de la dirección del centro***

Los Equipos Directivos al ser preguntados en qué medida la revisión del Proyecto de Dirección y su propia gestión que el modelo de calidad había incidido en su realización, mayoritariamente coincidieron en señalar que se hacía cada año ambas acciones y que se valoró de útil o muy útil en algo más del 65% de los casos. Sólo se detectó un 13% que no llegaron a considerarlo de utilidad. En este tema no se percibieron valoraciones distintas entre los diferentes tipos de centros.

- ***Valoración Global***

Por último, se incluyó una pregunta en la que se les pedía que valorasen globalmente el impacto del SGC en el sistema de gestión del centro. Algo más del 65% de los encuestados consideró que el impacto del SGC en la planificación del centro había sido alta o muy alta, siendo tan solo un 9% los que lo calificaron de bajo o muy bajo. Lo que viene a confirmar lo que en principio suele argumentarse sobre el interés e importancia de los sistemas de calidad.

Esta valoración fue algo más alta en los centros concertados que en los públicos, no siendo muy importante esta diferencia (4 décimas).

Interesados en conocer qué aspectos podían haber influido más en esta apreciación favorable se decidió realizar un análisis de regresión con todos los ítems del cuestionario como predictores del grado de impacto en la planificación atribuido al Sistema de Garantía de Calidad. Para ello se utilizó el método general de selección de predictores (*Stepwise*) de los que acabaron siendo seleccionados 6 ítems, prediciéndose casi un 51% ($R^2 = 0{,}507$, p= 0,000) de la varianza. La ecuación resultante fue la siguiente:

$$Z_{45} = 0{,}224\ Z_{37\text{util}} + 0{,}220\ Z_{34\text{útil}} + 0{,}212\ Z_{29\text{útil}} + 0{,}142\ Z_{27} + 0{,}127\ Z_{35\text{útil}} + 0{,}127\ Z_{18}$$

(**37_{Utilidad}** Mejora de la Utilidad de la evaluación de las actividades complementarias; **34_{Utilidad}** Utilidad de las revisiones de la Planificación estratégica; **29_{Utilidad}** Nivel de utilidad de la documentación en la planificación Programación General Anual; **27** La implantación del Modelo de Calidad ha supuesto llevar a cabo un registro de las distintas reuniones; **35_{Utilidad}** Mejora de la Utilidad del rendimiento académico de los alumnos; **18** Mejoras en el sistema de planificación de la revisión del proceso de enseñanza aprendizaje)

En dicha ecuación se puede comprobar cómo en la valoración del impacto del SGC en la planificación de un centro, la mejora atribuida a la utilidad de las revisiones y documentación sobre la planificación general del centro son de las que más predicen, junto con la utilidad de las evaluaciones de las actividades complementarias, lo cual está en consonancia con lo que solían comentar los directores de los centros sobre el aumento en el uso de los informes y documentaciones generadas por el SGC. En menor medida, la utilidad atribuida a los rendimientos académicos de los alumnos, la mejor planificación de la revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el registro de todas las reuniones que se realizaban en el centro, muy propio de una cultura de planificación basada en sistemas de calidad.

Conclusiones

Los resultados de la valoración del impacto de la implantación de un SGC, transcurridos varios años, nos permiten afirmar que en el ámbito de la planificación los resultados han sido, en términos generales, positivos.

En su mayoría, los centros consultados consideraron que la implantación del SGC ha supuesto el establecimiento de un nuevo modelo de planificación del centro en la forma de organizar y planificar todas las actividades, influencia que es más destacada por los profesores de los centros Concertados y Públicos, por los centros Pequeños y Medianos, y por los que llevan más tiempo implantándolo. Respecto a la planificación de las actividades y procesos habituales del centro, no parece que las mejoras hayan sido muy relevantes, destacando una influencia de tipo medio. Por lo general, la opinión de los miembros del equipo directivo es bastante más positiva que la de los profesores.

Con relación al trabajo en equipo, los profesores se muestran satisfechos con la frecuencia y utilidad de las diferentes tipos de reuniones de coordinación entre los diferentes estamentos del centro, pero consideran algo escasas las desarrolladas por el Departamento de Orientación. El SGC ha introducido mejoras en el registro y seguimiento de este tipo de

reuniones, aunque consideran que la burocracia existente puede ser mejorable. El uso y utilidad de los diferentes documentos de organización del centro también se ha incrementado. Esta mejora la destacan nuevamente más los Equipos directivos que los Profesores y en los centros que llevan menos tiempo de implantación, existiendo también algunas diferencias entre las CCyL y CM a favor de la CCyL.

Los directivos consideran que el SGC les ha permitido mejorar bastante la gestión de todas sus actividades. Este impacto lo reconocen más los centros Concertados que los Privados y los que están ubicados en la CCyL. Respecto a la revisión del Proyecto de Dirección, sólo un 13% no llegó a considerarlo de utilidad.

Por lo tanto, los centros consultados consideran que el impacto del SGC en la planificación de un centro ha supuesto una mejora en la utilidad de las revisiones y documentación sobre la planificación general del centro, así como en la utilidad de las evaluaciones de las actividades complementarias.

Referencias

Bae, S. (2007). The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools. *Quality Assurance in Education*, *15*(3), 251-270.

Cuevas, M., Díaz F. e Hidalgo, V. (2008). The headmaster's leadership and the quality of education. A research on their characteristics in a multicultural context. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *12*(2), .

González López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas, *XXI: Revista de Educación*, *6*, 155-169.

Lee, V. E., Smerdon, B. A., Alfeld-Liro, C. y Brown S. L. (2000). Inside small and large high schools: curriculum and social relations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *22*(2), 147–171.

López, P. (2010). Factores de calidad educativa, *Estudios Pedagógicos, XXXVI*(1), 147-158.

EL APOYO SOCIAL QUE PERCIBEN LAS MUJERES DE ENTORNOS RURALES EN LAS REDES SOCIALES ONLINE

Alba Vico Bosch, Universidad de Sevilla
Mª Ángeles Rebollo, Universidad de Sevilla
Email contacto: avico@us.es

Resumen

Con este trabajo queremos conocer el grado y tipo de apoyo social que perciben las mujeres dentro de las redes sociales online. Para ello, realizamos un estudio descriptivo basado en encuesta a 478 mujeres de entornos rurales de Andalucía con edades comprendidas entre 18 y 65 años. Se diseña y aplica una escala compuesta por 12 ítems que mide el apoyo social percibido en las redes sociales, siendo ésta una medida válida y fiable. Los resultados muestran un grado de apoyo suficiente ($\bar{x}$ = 24.11; DT. = 11.887), siendo el apoyo relacional el que más perciben y el emocional el que menos. Los aspectos en los que menos apoyo social perciben las mujeres en las redes son los relacionados con la identidad y la comunicación emocional. Las pruebas de hipótesis demuestran diferencias significativas en función de la edad, el tipo de red, situación familiar y laboral de las mujeres.

Descriptores: *redes sociales; mujer rural; apoyo social percibido; estudios de las mujeres; brecha generacional.*

Abstract

This paper studies the degree and type of social support received by rural women in online social networks. To do this, we carry out a descriptive study based on survey of 478 women in rural environments from Andalusia aged 18 and 65. We design and apply a scale composed by 12 items measuring perceived social support in social networks. This is a valid and reliable measure. The results show a sufficient degree of support ($\bar{x}$ = 24.11; SD. = 11.887). The type of support that women receive more social networks is the relational and the less the emotional. The identity and emotional communication is in what less support receive. Hypothesis tests show significant differences depending on the age, type of network, family and work situation of women.

Keywords: *social networks; rural women; perceived social support; women studies; generation gap.*

Introducción

La web 2.0 con la incorporación de espacios y recursos que facilitan la interacción y la comunicación virtual ha abierto nuevas posibilidades para la educación y el aprendizaje, pero también para la exclusión por factores sociales como la edad, la clase social, el género, el nivel educativo o la ubicación geográfica. La inclusión digital en estos nuevos entornos de

grupos y colectivos en riesgo de exclusión se ha convertido en un objetivo de las políticas públicas. En Andalucía, el Plan Andalucía Sociedad de la Información se plantea el objetivo de formar digitalmente a la población con mayor riesgo de exclusión digital y el Plan Estratégico para la igualdad entre mujeres y hombres en Andalucía se plantea como objetivo promover la participación de la mujer en la construcción de la sociedad de la información y el conocimiento con especial atención a las mujeres del medio rural, mujeres mayores y mujeres con discapacidad. En este trabajo, nos centramos en estudiar el grado y tipo de apoyo que reciben las mujeres de entornos rurales de Andalucía que usan redes sociales online.

Diversos estudios han demostrado la importancia que tiene el apoyo social para predecir y explicar las actitudes e interés de las mujeres hacia las tecnologías en general. Vekiri y Chronaki (2008) muestran que el acceso, la frecuencia y la variedad de actividades son predictores menos significativos de la motivación hacia la tecnología que el apoyo social percibido, lo que indica que proporcionar experiencias de calidad con las tecnologías puede no reducir las diferencias de género si no va acompañado de un entorno social de apoyo. Por su parte, Fuente, Herrero y Gracia (2010) muestran la estrecha relación entre apoyo social percibido y compromiso y continuidad en el uso de las TIC. Paralelamente, encontramos trabajos que abordan la incidencia de factores sociales diversos en el uso de las TIC (van Dijk, 2005; Eynon, 2009; Hilbert, 2011), señalando que las desigualdades digitales están condicionadas por variables como la edad, el género, el nivel educativo o la localización geográfica. Estos estudios no se han centrado específicamente en el análisis del uso de las redes sociales. En nuestro trabajo nos centramos en estudiar el grado de apoyo social que perciben las mujeres de zonas rurales y en qué medida ciertas variables como la edad, el nivel educativo o la situación familiar inciden en el grado de apoyo, ya que como parece por la literatura el apoyo social percibido parece una variable moderadora importante en la inclusión digital.

Algunos trabajos han analizado las características de las relaciones sociales online, sus diferencias con las redes cara a cara y los beneficios que reporta (Herrero, Meneses, Valente y Rodríguez, 2004; Fuente et al., 2010), señalando que el hecho de que las comunidades online sean heterogéneas en cuanto al perfil sociodemográfico de sus participantes y homogéneas en intereses y valores las convierte en una potencial fuente de apoyo. También se ha señalado el valor de las redes sociales online para traspasar los límites físico-geográficos de las comunidades permitiendo, por un lado, desarrollar vínculos con personas similares que no se sienten implicadas en las actividades de su propia comunidad geográfica y, por otro, permitiendo reforzar comunidades geográficamente locales y ayudando a mantenerlas unidas (Castells, 2001; Kollock y Smith, 2003). La propuesta de Godfrey y Owen (2009) de enriquecer los círculos digitales de apoyo resulta de gran interés como una vía para mejorar el acceso y uso de información por parte de las personas mayores en la red Internet creando comunidades digitales sostenibles que se complementan y fortalecen las comunidades locales. En contraposición, también se ha señalado el carácter fugaz y diluido de las comunidades online respecto a las redes cara a cara que son densas y bien trabadas (Putnam, 2002), lo que lo que puede afectar a la confianza y compromiso que siente una persona para interaccionar en la red. Estos trabajos apuntan a que las redes sociales online cumplen una función de complementariedad y enriquecimiento de las redes presenciales de una persona.

En un estudio sobre la red social Tuenti, Sánchez-Franco, Buitrago-Esquinas y Hernández-Mogollón (2012) evidencian que la red social online es un entorno que promueve la interdependencia entre las personas y su capital social, fomentando su participación activa junto al compromiso comunitario. En particular, este estudio muestra que el compromiso

comunitario se ve estimulado por la implicación de la persona en la comunidad y por los intercambios relacionales y su fortaleza, descubriendo que la red social online es una fuente de sentimientos de identidad social e individual, pertenencia e implicación comunitaria.

Fruto del creciente interés y elevado número de investigaciones que ha suscitado, García-Cofrades (2010) diferencia tres perspectivas del apoyo social, *estructural*, *contextual* y *funcional*. En este trabajo asumimos la perspectiva funcional del apoyo social que reconoce tres funciones básicas del apoyo social: emocional, relacional y material (Barron, 1996). La perspectiva funcional se centra en el apoyo que percibe y siente la persona de su red social. Más allá de la composición, naturaleza o estructura que tenga la red, característica propia de la perspectiva estructural, con un acercamiento objetivo y externo del apoyo, la perspectiva funcional asume una visión subjetiva e interna del grado en que la persona percibe el apoyo social y cómo lo siente, es decir, el tipo de apoyo que recibe. Con estos antecedentes nos acercamos a estudiar la experiencia de las mujeres del medio rural en las redes sociales, centrándonos en conocer el grado y tipo de apoyo social percibido así como la incidencia de factores sociodemográficos en el apoyo percibido con el fin de detectar grupos vulnerables de mujeres a la exclusión digital y canalizar las propuestas educativas para facilitar su inclusión digital en las redes sociales online.

Método

Realizamos un estudio descriptivo basado en encuestas con el objeto de conocer el grado y tipo de apoyo social que perciben las mujeres de zonas rurales en las redes sociales online. De forma complementaria, el estudio sigue un patrón de diseño comparativo-causal, que nos aportará información acerca de las diferencias que se producen en función de variables sociodemográficas de las mujeres. Para ello utilizamos como variables independientes la edad, la situación familiar, la situación profesional y el nivel educativo y, como variable dependiente el apoyo social.

Participan en el estudio 478 mujeres procedentes de diferentes municipios de la provincia de Sevilla. La selección se realiza mediante un muestreo estratificado por edad, y dentro de cada estrato, por cuotas en función del nivel de estudios. El tamaño de la muestra permite trabajar con un error muestral de ±4,57% para un nivel de significación de 95,5%.

Se diseña una escala para medir el apoyo social percibido con 12 ítems de tipo Likert de 5 puntos, tomando como base la escala MOS (Sherbourne y Stewart, 1991), la escala PCSQ (Lin, Dumin, & Woelfel, 1986) y la escala MSPSS (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). Para medir la validez y fiabilidad de la medida del apoyo social percibido a través de esta escala, aplicamos un análisis categórico de componentes principales (CATPCA), empleando un procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, obteniendo un coeficiente de fiabilidad de 0,955. En cuanto a la validez de constructo, la escala muestra unidimensionalidad con una saturación media de los ítems en el componente principal es de 0,816 y una desviación típica es de 0,053 lo que indica una alta correlación de todos los ítems con la dimensión indicando validez de constructo.

Para realizar el trabajo de campo se contó con la colaboración de las Agentes de Igualdad de los Puntos de Información a la Mujer (PIM) de cada municipio, quienes fueron previamente entrenadas en una sesión formativa grupal. Cada agente encuestó a 12 mujeres en cada municipio. En todos los casos, las mujeres participantes fueron debidamente informadas del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio y de los objetivos del

mismo y aceptaron participar voluntariamente sin recibir ninguna compensación a cambio. Las encuestas se realizaron en los locales del gobierno municipal con una duración que osciló entre 20 y 30 minutos cada una.

Los datos recogidos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS (versión 18 para Windows). Para el análisis del apoyo social percibido por las mujeres se realizaron diferentes análisis descriptivos (media, mediana, moda, desviación típica, frecuencias, porcentajes, mínimo y máximo), así como pruebas de contraste paramétricas (t de Student y ANOVA) para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en las experiencias y percepciones de las mujeres respecto a las redes sociales online en función de diversas variables sociodemográficas.

Resultados

Los resultados muestran un grado suficiente de apoyo social percibido por parte de las mujeres de zonas rurales con una media de 24.11 (en una escala de 0 a 48) y una desviación típica de 11.887. Esto muestra que el apoyo social percibido de las mujeres de zonas rurales globalmente de su red social de Internet es suficiente pero mejorable.

En cuanto al tipo de apoyo percibido por las mujeres, los resultados muestran que ellas el apoyo que más perciben es el relacional ($\bar{x}$ = 8,59; DT. = 4,257), seguido del material ($\bar{x}$ = 7,99; DT. = 3,965) y, por último del emocional ($\bar{x}$ = 7,57; DT. = 4,147).

Los aspectos del apoyo relacional que más perciben las mujeres se refieren al hecho de contar con personas para divertirse ($\bar{x}$ = 2.58; DT. = 1.090) y con las que comparten intereses ($\bar{x}$ = 2.23; DT. = 1.213) en una escala que oscila de 0 (nada) a 4 (totalmente) (ver Tabla 1).

Tabla 1
Indicadores del apoyo relacional percibido

Ítem	Media	Desv. Típ.
ÍTEM 2. Cuento con personas para divertirme	2,58	1,090
ÍTEM 4. Cuento con personas con las que comparto intereses	2,23	1,213
ÍTEM 9. Cuento con personas cuando tengo problemas	1,97	1,271
ÍTEM 10. Cuento con personas que comprenden mis problemas	1,80	1,302

En cuanto al apoyo material, la mujeres perciben un grado de apoyo material suficiente, que se manifiesta sobre todo en que cuentan con personas con las que hablar ($\bar{x}$ = 2,34; DT.= 1.135) y, en menor medida, a las que ayudar ($\bar{x}$ = 1,94; DT. = 1,203) y con las que aprender ($\bar{x}$ = 1,92; DT. = 1,216) (ver Tabla 2). Esto confirma la idea de que el apoyo que perciben estas mujeres está basado casi exclusivamente en la idea de sentirse acompañada y comunicada.

Tabla 2
Indicadores del apoyo material percibido

Ítem	Media	Desv. Típ.
ÍTEM 1. Cuento con personas cuando necesito hablar	2,34	1,135
ÍTEM 6. Cuento con personas a las que puedo ayudar	1,94	1,203
ÍTEM 8. Cuento con personas con las que descubro cosas nuevas	1,92	1,216
ÍTEM 11. Cuento con personas que me ayudan a resolver tareas	1,79	1,193

El tipo de apoyo que menos perciben las mujeres de zonas rurales en las redes sociales online es el apoyo emocional. A pesar de que cuentan en su red social con personas que las quieren ($\bar{x}$ = 2,38; DT. = 1,204) y a las que confiarle sus cosas ($\bar{x}$ = 2,14; DT. = 1,260), no cuentan con personas a quienes expresar su afecto ($\bar{x}$ = 1,73; DT. = 1,320) y que les ayude a explorar nuevas facetas de sí mismas ($\bar{x}$ = 1,34; DT. = 1,215) (ver Tabla 3). Esto muestra redes sociales online frágiles en el plano emocional para el desarrollo de estas mujeres (fortalecimiento de su autoestima, identidad personal, etc.).

Tabla 3
Indicadores del apoyo emocional percibido

Ítem	Media	Desv. Típ.
ÍTEM 3. Cuento con personas que me quieren	2,38	1,204
ÍTEM 5. Cuento con personas para confiarle mis cosas	2,14	1,260
ÍTEM 7. Cuento con personas a quienes puedo amar	1,73	1,320
ÍTEM 12. Cuento con personas que descubren nuevas facetas mías	1,34	1,215

En cuanto a las hipótesis de diferencia en función de la edad, tipo de red y situación familiar de las mujeres, las pruebas de contraste vienen a confirmar diferencias estadísticamente significativas. La prueba ANOVA confirma la hipótesis de diferencia entre mujeres de distintos rangos de edad (F = 9.038; p = .000), encontrando que el grupo de mujeres que marca diferencias en cuanto al grado de apoyo social percibido son las de menos de 25 años (prueba de Scheffé; p = ≤ 0,05), pues son las que perciben un mayor grado de apoyo social frente al resto de mujeres encuestadas (ver Tabla 4).

Tabla 4
Subconjuntos homogéneos del ASP en función de la edad en las pruebas post hoc Scheffé

Rangos de Edad (1-4)	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
Entre 40 y 54 años	145	21,56	
más de 55	48	22,44	
Entre 26 y 39 años	150	23,66	
Hasta 25 años	116		28,78
Sig.		,676	1,000

También se confirma la hipótesis de diferencia en el apoyo social que perciben las mujeres en función del tipo de red que usan (F = 6.411; p = .000), encontrando que las mujeres que usan Tuenti o la combinación de Tuenti con Facebook reciben más apoyo social de las personas que forman parte de su red social online que aquellas que usan sólo Facebook u otras redes sociales (prueba de Scheffé; p = ≤ 0,05) (ver Tabla 5). Este dato también se explica porque la edad de las mujeres que usan Tuenti o Tuenti y Facebook de forma combinada son las más jóvenes.

Tabla 5
Subconjuntos homogéneos del ASP en función del tipo de red social en las pruebas post hoc Scheffé

Redes que usan		Subconjunto para alfa = .05	
	N	2	1
Otras	23	16,96	
Facebook	190	22,59	22,59
Face-Tuenti	204		25,73
Tuenti	46		27,26

Sig.	,103	,235

Con respecto a la situación familiar, y más concretamente centrándonos en los hijos, aplicamos la prueba t de Student, encontrando diferencias estadísticamente significativas en el grado de apoyo social percibido entre mujeres sin hijos y con hijos (prueba de Levene; F = 7,522; p = ,006; t = 3,051; p = ,002). Los resultados indican que las mujeres que no tienen hijos reciben más apoyo de su red social online que las que tienen hijos (ver Tabla 7).

Tabla 7
Estadísticos descriptivos de grupo según la variable hijos

	Hijos (si-no)	**N**	**Media**	**DT.**
Apoyo Social Percibido (0-48)	Sin hijos/as	203	26,00	10,684
	Con hijos/as	250	22,60	12,600

Aunque no se han encontrado diferencias globalmente significativas en el apoyo social percibido en función de las características del núcleo familiar, sí se observan en algunos aspectos en concreto diferencias en las personas que conforman la unidad familiar, es decir, las personas que conviven en el hogar (F = 3.394; p = .035), detectando que sólo tres ítems marcan diferencias y son los que indican que las mujeres cuentan con personas para hablar (F = 3.113; p = .046), cuentan con personas que las quieren (F = 4.321; p = .014) y cuentan con personas para divertirse (F = 3.111; p = .046). Son las mujeres que viven en familia nuclear o monoparental (3-4 personas) las que reciben menos apoyo social en su red que aquellas que viven en familia extendida (más de 4 personas) siempre que no sean las que asumen el rol de madres. En este estudio no se han demostrado diferencias en función del nivel de educativo, aunque consideramos que esto se debe a las propias características de la muestra, que está formada por mujeres que usan redes pero que se encuentran en general en un nivel de inclusión digital medio-bajo. No obstante, se deberían realizar nuevos estudios para confirmar estos resultados.

Discusión

Los resultados obtenidos indican que las mujeres de zonas rurales perciben un grado suficiente de apoyo social dentro de su red social online, siendo el apoyo relacional el que más perciben, seguido del material y por último el emocional. Estos datos nos indican que las mujeres de zonas rurales vinculan el apoyo relacional dentro de las redes sociales online fundamentalmente a divertirse y compartir intereses. Algunos trabajos anteriores señalan que comunidades que son homogéneas en los intereses son una potencial fuente de apoyo ya que los intereses y metas compartidas supone un vínculo más estable que otros aspectos (Herrero et al. 2004). Sin embargo, los resultados también nos indican que otras facetas del apoyo relacional vinculados a la ayuda mutua relacionados con momentos difíciles y la resolución conjunta de problemas que han sido señalados por otros trabajos como una aspecto positivo de las comunidades online (Rheingold, 1996), no se han encontrado en niveles suficientes en las mujeres encuestadas en nuestro trabajo.

El apoyo material lo asocian a la posibilidad de contar con personas en su red con las que pueden hablar, lo que confirma que la idea de que el apoyo social percibido por estas mujeres está muy vinculado a la idea de sentirse acompañada y comunicada. Esto parece especialmente significativo en el colectivo encuestado, ya que diversos trabajos (Castells, 2001; Kollock y Smith, 2003) han enfatizado el potencial de las redes online para mantener relaciones sociales periódicas a distancia rompiendo la dependencia con el territorio físico-

geográfico y permitiendo desarrollar vínculos con personas similares que no pertenecen a la misma comunidad geográfica. Sin embargo, en nuestro trabajo encontramos que otros aspectos del apoyo material como es encontrar ayuda para resolver alguna tarea o para aprender con otras personas no se encuentra en un grado suficiente. Algunos trabajos anteriores (van Dijk, 2005; Eynon, 2009; Hilbert, 2011) señalan la importancia de segmentar tanto a personas usuarias de la red como a las que no lo son en grupos mejor definidos con el fin de apoyarlos de la forma apropiada y pensar actividades online más beneficiosas para su aprendizaje. En este sentido, nuestro estudio muestra que las mujeres de ámbito rural más jóvenes perciben mayor grado de apoyo social en las redes, marcando una diferencia significativa con el resto, lo que nos indica una brecha generacional entre las mujeres rurales en el apoyo social que reciben de su red social online. Diversos estudios han señalado la existencia de esta brecha generacional en el uso de Internet (van Dijk, 2005; Hilbert, 2011), en nuestro estudio encontramos que esta brecha persiste en el uso de las redes sociales en el colectivo de mujeres rurales. Esto lo confirma también el dato de que son las mujeres que usan Tuenti o Tuenti y Facebook conjuntamente las que perciben más apoyo en su red social que son también las más jóvenes. También observamos que la situación familiar marca diferencias en el grado de apoyo social que reciben las mujeres de su red social. Los datos nos muestran que las mujeres sin hijos son las que más apoyo perciben de su red y más si viven en familias extendidas. Este dato resulta de gran valor para comprender y explicar los datos relativos al apoyo según la edad. Son las mujeres mayores y las que tienen hijos las que menos apoyo social perciben dentro de su red social online, lo que las convierte en un grupo vulnerable a la exclusión digital y por tanto objetivo educativo.

Referencias

Barrón, A. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet: reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.

Eynon, R. (2009). Mapping the digital divide in Britain: Implications for learning and education. *Learning, Media and Technology*, *34*(4), 277-290.

Fuente, A., Herrero, J. y Gracia, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicosocial en la sociedad de la información. *Acción Psicológica, 7*(1), 9-15.

García-Cofrades, M. (2010). Apoyo social, satisfacción con la vida y salud en mujeres autóctonas e inmigrantes de Málaga. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social, 48,* 55–83.

Godfrey, M. y Owen, J. (2009). Digital circles of support: Meeting the information needs of older people. *Computer in Human Behavior, 25,* 633-642.

Herrero, J., Meneses, J., Valente, L. y Rodríguez, F. (2004). Participación social en entornos virtuales. *Psicothema*, *16,* 456-460.

Hilbert, M. (2011). Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damned lies, and statistics. *Women's Studies International Forum*, *34*(6), 479-489.

Kollock, P. y Smith, M.A. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.

Putnam, R.D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.

Sánchez-Franco, M. J., Buitrago-Esquinas, E. M. y Hernández-Mogollón, J. M. (2012). Antecedentes sociales y psicológicos del compromiso comunitario. Un análisis del comportamiento del usuario de una red social de relaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, *15,* 205–220.

van Dijk, J. A. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society* (1st Ed.). Sage Publications, Inc.

Vekiri, I. y Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, *51*, 1392–1404.

PERCEPCIÓN DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DE LOS MAESTROS

Beatriz Delgado Domenech, Universidad de Alicante
Nieves Gomis Selva, Universidad de Alicante
Vicente Sánchez Colodrero, Universidad de Alicante
Email contacto: n.gomis@ua.es

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es analizar las ventajas e inconvenientes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) percibidos por los maestros de Educación Infantil y Primaria en función del sexo y edad. Para ello se administró a 703 docentes de 21 a 65 años (M = 36,6 años) un cuestionario elaborado ad hoc que analiza el uso y la percepción de las TIC. Los resultados indican que la percepción de ventajas e inconvenientes en el uso de las TIC es similar entre hombres y mujeres, si bien las mujeres valoran significativamente mejor la facilidad de uso de las TIC que los hombres. En cuanto a la edad, los docentes más mayores (46-65 años) en comparación con docentes de menor edad (21-30 años) señalan significativamente menos ventajas y más inconvenientes en la utilización de las TIC como herramienta para su labor profesional.

Descriptores: *Maestros, TIC, diferencias de sexo y edad, innovación educativa.*

Abstract

The main purpose of this research is to analyze the perceived advantages and disadvantages in the use of information and communication technologies (ICT) by the teachers of pre-school and primary education as a function of sex and age. To do this a questionnaire developed ad hoc which analyzes the use and perception of ICTS was administered to 703 teachers from 21 to 65 years (M = 36,6 years). The results show that the perceived advantages and disadvantages in the use of ICT are similar between men and women, although women valued significantly better easiness of ICT than men. In terms of age, older teachers (46-65 years) compared to younger teachers (21-30 years) indicate significantly less advantages and more disadvantages in the use of ICTS as a tool for their professional work.

Keywords: *Teachers, ICT, gender and age differences, educative innovation.*

Introducción

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los centros educativos es una prioridad de las políticas educativas de los diferentes gobiernos Europeos. Estas políticas han sido favorecidas y promovidas por la propuesta europea eEurope que tiene como objetivo el desarrollo de la sociedad de la información, y concretamente, por el programa eLearning, aprobado en el Consejo Europeo de Lisboa del

año 2000 por la Unión Europea. En nuestro país, la ley Orgánica de Educación (LOE 2006) introduce en el currículum prescriptivo la competencia básica del Tratamiento de la Información y Competencia Digital[36], siendo obligatorio su aprendizaje a lo largo de la escolarización obligatoria.

Son numerosos los estudios internacionales que han analizado la implementación e incorporación de las TIC en los centros educativos y se ha comprobado el aumento significativo en la disponibilidad de ordenadores y acceso a internet en los centros escolares, por parte del profesorado y del alumnado, en los últimos años (European Commission, 2006).

Las investigaciones que han analizado la utilización de las TIC en las prácticas de enseñanza han mostrado diferentes resultados en las mejoras de la innovación de la praxis docente. Balanskat, Blamire y Kefala (2006), realizaron un estudio para la Comisión Europea[37] en el que se analizaron diferentes investigaciones realizadas en los sistemas educativos europeos, sobre el uso de las TIC y su repercusión en los métodos de enseñanza y en mejoras del aprendizaje de los alumnos. Estos autores concluyeron que los docentes utilizan las TIC para apoyar las pedagogías que normalmente despliegan en el aula, desarrollando la práctica didáctica habitual que utilizan cotidianamente.

La introducción y el uso de las TIC por los docentes no generan una transformación de la didáctica tradicional en el aula. Tal como señala el profesor Manuel Area Moreira (2008), diferentes estudios realizados en España ponen de manifiesto que el modelo de enseñanza que comparten mayoritariamente profesores y alumnos utilizando las TICs en el aula es de carácter expositivo o de transmisión de información y que no supone necesariamente una alteración o innovación significativa del modelo de enseñanza que utiliza el profesor habitualmente.

Los estudios realizados en los últimos años por Cuban (1986; 2001) ya mostraban que la introducción de las TIC en el aula no suponía una inmediata innovación de la técnicas de enseñanza de los docentes. A este respecto los estudios de Tondeur, Van Braak, y Valcke (2007) mostraron que hay una gran divergencia entre las líneas de acción del currículum respecto de las competencias en el tratamiento de la información y la comunicación y las experiencias que se dan en el aula en el uso de TIC por parte del alumnado y del profesorado. A este respecto, podemos destacar una serie de investigaciones que muestran como muchos docentes no han desarrollado una actitud favorable hacia el uso de las TIC como recurso educativo que favorece la innovación educativa (Aznar, Fernández e Hinojo 2003). Para Ortega y Fuentes (2003) existe una "tecnofobia" en el colectivo docente que limita el uso y la aplicación didáctica de las TIC en las aulas, aunque la legislación desarrolla la competencia digital como un objetivo prioritario a lograr por todo el alumnado al finalizar la escolarización obligatoria.

[36] Esta competencia básica consiste en "disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes".

[37] El estudio se realizó para la red European Schoolnet.

Debido a las características de la nueva sociedad del conocimiento (Castells 1998), el profesorado no puede estar al margen de los cambios tecnológicos y de las nuevas competencias que debe adquirir el alumnado. Es por este motivo que las competencias en TIC que deben tener los docentes según Majo y Marqués (2002) son las siguientes:

- Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.

- Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.

- Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.

- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet...

- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo).

- Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC.

- Evaluar el uso de las TIC.

Así, las TIC en la educación se han convertido en una vía para perfeccionar el sistema educativo y dar respuesta a las nuevas demandas sociales. La integración de las TIC en las aulas en los últimos años ha pasado de ser sólo recomendable a hacerse imprescindible.

Según Pere Marqués (2008) se pueden distinguir varios niveles de integración de las TIC en las aulas:

- Instrumento para la gestión administrativa y tutorial

- Alfabetización en TIC y su uso como instrumento de productividad: uso de los ordenadores y programas generales (editor de textos, navegador…)

- Aplicación de las TIC en el marco de cada asignatura: función informativa, transmisora e interactiva de los recursos TIC específicos de cada área y de los materiales didácticos.

- Uso de las TIC como instrumento cognitivo y para la interacción y colaboración grupal.

Tal como señala Manuel Área Moreira (2008) la incorporación y utilización de las tecnologías digitales a las escuelas no genera necesariamente, al menos inicialmente, innovaciones sustantivas de los métodos didácticos y de las prácticas docentes. Muchos de los estudios que han explorado de qué forma se emplean las TIC en el aula evidencian que suelen estar al servicio de modelos educativos basados en la transmisión de información, en el trabajo individual del alumnado y en la realización de actividades reproductivas del conocimiento.

Método

Participantes

Los participantes fueron 703 docentes (78,8% mujeres) de educación infantil y primaria en centros públicos o privados de la provincia de Alicante con edades comprendidas entre los 21 a 65 años (M = 36.6 años). El 32,6% de la muestra tiene entre 21 y 30 años, el 54,2% entre 31 y 45 años, y el 13,2% entre 46 y 65 años. Su distribución por etapa educativa es: 54.5% trabaja en educación infantil y el 45.5% trabaja en educación primaria. La Tabla 1 resume las frecuencias de la muestra por sexo y grupos de edad.

Tabla 1
Distribución de la muestra de docentes por sexo y grupos de edad

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
21-30 años	39	190	229
31-45 años	87	294	381
46-65 años	23	70	93
Total	149	554	703

Instrumentos

El instrumento utilizado para la investigación ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc* que analiza el uso y la percepción de las TIC que tienen los docentes (Gomis, Delgado, González, Jover, León y Sánchez, 2012). El cuestionario consta de 14 preguntas cerradas de análisis cuantitativo que se responden a través de escalas tipo *Likert* de 5 puntos (1=nunca, 5=siempre y 1=nada, 5=mucho). Además el cuestionario también recoge la frecuencia de uso de las TIC (diaria, semanal, quincenal, trimestral) de los docentes en el contexto laboral y personal.

Procedimiento

El cuestionario se realizó según el procedimiento de consentimiento informado. Se informó de cómo responder a la prueba, la participación era anónima, y voluntaria y quedaba resguardado el derecho a la confidencialidad.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS 16.0, llevando a cabo análisis descriptivos y análisis de varianzas (ANOVA). Para identificar entre qué grupos de edad se encontraban las diferencias significativas se efectuaron pruebas *post hoc* (Prueba Scheffé). Para efectuar estos análisis se utilizó el programa SPSS19.0.

Resultados

Uso de las TIC de los maestros

El análisis de prevalencias de uso de las TIC en el aula indica que el 10,8% de los maestros no utilizan las TIC nunca, mientras que el 25,5% las utilizan todos los días, el 40,4% las utilizan semanalmente, el 16.6% las utilizan mensualmente y el 6,7% las utilizan trimestralmente.

Diferencias de percepción de las TIC por sexo

Los análisis de varianzas (ANOVA) señalan que la percepción de ventajas e inconvenientes en el uso de las TIC es similar entre hombres y mujeres (Tabla 2).

Tabla 2
Diferencias de las ventajas e inconvenientes percibidas de las TIC por sexo

	Inconvenientes percibidos		Ventajas percibidas	
	M	*D.T.*	*M*	*D.T.*
Sexo				
Hombres (n = 149)	17.03	5.82	30.77	5.44
Mujeres (n = 559)	17.39	5.91	31.53	4.44
F	.447		3.102	
p	n.s		n.s.	

Nota: n.s.= no significativo

El análisis sobre las valoración de las distintas características de las TIC por sexo, señala que las mujeres valoran significativamente mejor la facilidad de uso de las TIC que los hombres (F= 4.75, p= .03), si bien el resto de ítems no difirieron significativamente por sexo.

Diferencias de percepción de las TIC por grupos de edad

Los ANOVA indican que la valoración de las TIC por parte de los maestros es en términos generales semejante en los tres grupos de edad (Tabla 3), si bien, la valoración de alguna de las características de las TIC varían significativamente en función de la edad de los maestros (véase Tabla 4).

Tabla 3
Diferencias en las ventajas e inconvenientes percibidas de las TIC por edad

	Inconvenientes percibidos		Ventajas percibidas	
	M	*D.T.*	*M*	*D.T.*
Edad				
21-30 años (n = 229)	16.92	5.79	31.87	4.41
31-45 años (n = 381)	17.72	5.97	31.26	4.62
46-65 años (n = 93)	16.61	5.70	30.59	5.41
F	2.112		2.712	
p	n.s.		n.s.	

Nota. n.s. = no significativo.

La valoración de la falta de preparación para usar las TIC, el incremento del tiempo de dedicación, la escasa disponibilidad de aparatos informáticos en el centro, la escasez de materiales didácticos, la alta motivación y la variedad de códigos de información son valoraciones que difieren significativamente según la edad de los maestros (Tabla 4).

Tabla 4
Inconvenientes y ventajas percibidas de las TIC según los grupos de edad

	21-30 años		31-45 años		46-65 años		*F*	*p*
Inconvenientes	*M*	*D.T.*	*M*	*D.T.*	*M*	*D.T.*		
Falta de preparación	2.35	1.17	2.55	1.18	2.92	1.35	7.49	.001
Incremento del tiempo de dedicación	2.63	1.10	2.79	1.10	3.08	1.23	5.42	.005
Escasa disponibilidad en el centro	2.93	1.46	2.96	1.39	2.40	1.27	6.09	.002
Escasa disponibilidad en los hogares	2.28	1.18	2.41	1.11	2.18	1.09	2.04	n.s.
Poca aceptación de las familias	2.07	1.03	2.11	1.07	1.98	1.07	.56	n.s.
Escasez de materiales	2.54	1.25	2.68	1.21	2.14	1.07	7.66	.001
Poca adaptación de los materiales	2.39	1.10	2.54	1.05	2.35	.96	2.11	n.s.
Ventajas								
Interactividad	3.96	1.01	3.90	.92	3.74	.98	1.71	n.s.
Individualización de la enseñanza	3.81	.92	3.70	.95	3.77	1.01	1.05	n.s.
Variedad de códigos	4.35	.80	4.20	.76	4.14	.90	3.35	.036
Aprendizaje cooperativo	3.45	1.10	3.41	1.03	3.24	1.01	1.33	n.s.
Aprendizaje autónomo	4.10	.86	4.01	.79	4.07	.74	.77	n.s.
Alta motivación	4.41	.72	4.32	.79	4.17	.84	3.28	.038
Facilidad de uso	3.62	.84	3.61	.82	3.43	1.03	1.90	n.s.
Actualizar la información	4.14	.86	4.06	.82	4.01	.94	.97	n.s.

Nota: n.s.= no significativo

De acuerdo a los resultados obtenidos por la prueba *Post hoc* (Schffée), los docentes más mayores (46-65 años) en comparación con docentes de menor edad (21-30 años) y de edad intermedia (31-45 años) señalan significativamente: (a) más inconvenientes como la falta de preparación personal (21-30 años vs. 46-65 años F= -.57, p= .001; 31-45 años vs. 46-65 años F= -.36, p= .03) y; (b) menos inconvenientes como la falta de disponibilidad de material informático en los centros (21-30 años vs. 46-65 años F= .52, p= .01; 31-45 años vs. 46-65 años F= .55, p= .003) y escasez de recursos didácticos (21-30 años vs. 46-65 años F= .40, p= .02; 31-45 años vs. 46-65 años F= .54, p= .001). Además, los docentes más mayores respecto a los docentes más jóvenes consideran menos positiva la variedad de códigos de información (F= .21, p= .04) y las características motivadoras de las TIC (F= .24, p= .04) y más negativamente el aumento del tiempo de dedicación al utilizar las TIC (F= -.45, p= .005).

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar las ventajas e inconvenientes percibidos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por los maestros en activo de Educación Infantil y Primaria en función del sexo y edad. De los resultados del estudio se extraen las conclusiones siguientes.

La incorporación de las TIC es todavía escasa en las aulas, existiendo un 10,8% de los maestros que no utilizan las TIC nunca y un 23,3% que las usa eventualmente (mensual o trimestralmente). Sólo uno de cada cuatro de los encuestados utiliza diariamente las TIC en el aula.

En general, los maestros y maestras valoran de forma similar el uso de las TIC, si bien las docentes valoran más positivamente la facilidad de uso de las TIC en las aulas. Estos hallazgos son contrarios a ciertos estudios que destacan una mayor tecnofobia en las mujeres que en los hombres (Fuentes, 2005). Dado que hay una mayoría de maestras en los niveles de educación infantil y primaria, las expectativas respecto a la innovación docente es mayor que

en los hombres, ya que los estudios de satisfacción laboral (Anaya, 2006) en el sector educativo dan resultados más favorables a las profesoras que a los profesores.

Los maestros de más edad (46-65 años) en comparación con docentes de menos edad (21-30 años) señalan significativamente menos ventajas y más inconvenientes en la utilización de las TIC como herramienta para su labor profesional. La formación del profesorado de educación infantil y primaria sobre las TIC, puede ser insuficiente en el grupo de profesorado de más edad, asumiendo falta de preparación para su uso en el aula.

En resumen, encontramos una divergencia entre las prácticas docentes y el uso de las TIC y el enfoque curricular abierto que promueven las TIC en el alumnado. El profesorado valora positivamente el aprendizaje cooperativo, la individualización de la enseñanza, la alta motivación que produce en el alumnado y la interactividad que favorecen las TIC en el aula, pero su aplicación en el aula es escasa, debido al incremento de tiempo de preparación de las clases, y la falta de disponibilidad de equipos informáticos en los centros de enseñanza.

Por último de cara a próximas investigaciones futuras, mejorando las cualidades psicométricas del cuestionario se podría continuar con el estudio, ampliando la muestra para valorar las actitudes de los docentes hacia las TIC, en todas las etapas no universitarias.

Referencias

Anaya, D. y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa.* Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321897012>

Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela, 64,* 5-18

Aznar, I., Fernández, F. e Hinojo, F. J. (2003). Formación docente y TIC: elaboración de un instrumento de evaluación de actitudes profesionales. *Revista Etic@net*, *2*.

Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Comission.

Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Madrid: Alianza.

Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom uses of technology since 1920.* New York: Teachers College Press.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Harvard: University Press.

European Comission (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006. Final report from head teacher and classroom teacher surveys in 27 European countries.* Bonn, Germany: Empirica.

Fuentes, J. A. y Ortega, J. A. (2005). La tecnofobia como déficit formativo. *EDUCAR, 36,* 169-180.

Gomis, N., Delgado, B., González, M., Jover, I., León, M.J., y Sánchez, V. (2012). *Psicología 3-6: de la teoría a la práctica.* Alicante: ECU.

L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.

Marchesi, A. y Martín, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula.* Madrid: SM.

Marqués, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ortega, J. A. y Fuentes, J. (2003). La sociedad del conocimiento y la tecnofobia del colectivo docente: implicación desde la formación del profesorado. *Comunicación y Pedagogía, 189*, 63-68.

Sancho, J.M.(2006). *Tecnologías para transformar la educación.* Madrid: Akal.

Tondeur, J., Van Braak, J. y Valcke M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology, 38*, 962-976.

GRADO DE INMERSIÓN DIGITAL DE LAS MUJERES EN EL ENTORNO RURAL: EL MANEJO Y DOMINIO DE LAS REDES SOCIALES

Raquel Barragán Sánchez, Universidad de Sevilla
Estrella Ruiz Pinto, Universidad de Sevilla
Email contacto: rbarragan@us.es

Resumen

El propósito de esta comunicación es presentar parte de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación "Calidad Relacional, Inmersión digital y Bienestar Social desde una Perspectiva de Género" (BOJA 05/01/2008). En concreto, se exponen los resultados obtenidos en relación al nivel de inmersión digital en redes sociales de mujeres que viven en zonas rurales de Andalucía (n=478), para lo cual se ha diseñado una escala ad hoc válida y fiable (Alfa de Cronbach = 0,905). El objetivo principal es conocer y valorar el nivel de inmersión digital en redes sociales para posibilitar el trazado de líneas de actuación adecuadas a cada situación concreta. Los resultados muestran que el acceso y uso de las redes sociales está muy generalizado por parte de las mujeres, sin embargo, se aprecia que la rutinización en el uso de las redes sociales y la utilización creativa de las mismas se encuentran poco desarrolladas.

Descriptores: *redes sociales, Brecha Digital, Inclusión Digital, Género.*

Abstract

The purpose of this paper is to present some of the results of the research project "Relational Quality, Immersion Digital and Social Welfare from a Gender Perspective" (BOJA 05/01/2008). Specifically, it presents the results obtained in relation to the level of digital immersion in social networks of women living in rural areas of Andalucía (n = 478), for which we have designed an ad hoc scale valid and reliable (Cronbach's Alpha = 0.905). The main objective is to understand and assess the level of immersion digital in social networks to enable the tracing of lines of action appropriate to each situation. The results show that access to and use of social networks is widespread by women, however, shows that the routinization in the use of social networks and creative use of them are underdeveloped.

Keywords: *Social Networks, Digital Divide, Digital Inclusion, Gender Issues.*

Introducción

El proceso de modernización que supone la integración de las TIC y las redes sociales en la sociedad actual, lleva consigo nuevas posibilidades de desarrollo económico, profesional y personal, pero también supone el riesgo de aparición de nuevas desigualdades sociales y la acentuación de algunas que ya existían, por consiguiente se generan oportunidades pero éstas no se encuentran al alcance de todas las personas, de ahí la importancia de lo que se ha

denominado inmersión digital, que se define como la integración, en todo su potencial, de las tecnologías de la información y la comunicación, en nuestro caso de las redes sociales, en la vida diaria para apoyar altos niveles de desempeño profesional y personal.

Teniendo en cuenta los tres factores que se identifican con claridad como modulares de la inmersión digital, dotación, capacidad para el uso y creación de nuevos modos de usos, hemos diseñado una escala que recoge el nivel de Inmersión digital en redes sociales atendiendo a tres horizontes de integración posible: ciudadanía digital, inclusión digital y participación digital. Estos tres criterios que hemos utilizado para determinar el grado Inmersión digital en redes sociales, se encuentran inspirados en las tres grandes líneas estratégicas que se están definidas en el *Plan Andalucía Sociedad de la Información 2007-2010* (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, 2006) llevado a cabo por la Consejería de Innovación Ciencia y Empresa y cuyo objetivo se centra en el fomento de las TIC en la vida diaria de la ciudadanía. También, para la definición y establecimiento de los tres niveles de inmersión nos hemos basado en los distintos momentos de desarrollo o evolución de la brecha digital que señalan estudios anteriores (Castaño, 2008; Ambrosi, Peugeo y Pimienta, 2005; Colás, Pantoja, Orellana, Muñoz y Espiñeira, 2012) donde se identifican tres criterios de exclusión, el acceso a las tecnologías, la capacidad para usarlas correctamente y la capacidad de uso creativo de las mismas.

Es importante remarcar que se ha acotado el concepto de inmersión digital al uso exclusivo de las redes sociales obviando otras tecnologías digitales que hoy en día forman parte de nuestro entorno. La definición de los tres niveles de inmersión digital en redes sociales se define a continuación:

- Nivel 1: Ciudadanía Digital (redes sociales). Se encontrarían en este nivel aquellas personas que disponen de todo lo necesario para poder acceder a las redes sociales (formación y recursos) pero que la usan de forma esporádica y sin objetivos claros.

- Nivel 2: Inclusión Digital (redes sociales). Se encontrarían en este nivel aquellas personas que acceden y participan asiduamente en las redes sociales con objetivos específicos siendo consumidores/as de estructuras y contenidos ya diseñados o elaborados. Resulta muy relevante en este nivel la estabilidad temporal en su uso. Por lo tanto, este nivel supone un nivel de rutinización de las redes sociales en la vida de las mujeres objeto de estudio.

- Nivel 3: Participación Digital (redes sociales). En este último nivel se encuentran aquellas personas que además de participar en las redes sociales de forma asidua, son diseñadores/as o autores/as de contenidos, estructuras e ideas, es decir, han superado el papel de consumidores/as para ser creadores/as.

El instrumento diseñado para el estudio se organiza en torno a estos tres niveles o dimensiones, tener completamente superado el tercer nivel supondría situarse en el nivel máximo de integración con redes sociales, lo que significa alcanzar la inmersión digital plenamente.

El objetivo principal que se persigue es conocer y valorar el nivel de inmersión digital en redes sociales para posibilitar el trazado de líneas de actuación adecuadas a cada situación concreta. Además, para el estudio realizado, resulta especialmente importante profundizar y remarcar aquellos factores que influyen positivamente en la integración y atracción hacia los

entornos digitales, ya que pensamos que estudiar los factores que provocan inclusión es igual o más importante que conocer los factores de exclusión.

Método

Para este estudio se ha utilizado un *diseño ex post facto* basado en la aplicación de una encuesta a mujeres de diversos municipios del entorno rural de la provincia de Sevilla con el fin de conocer el nivel de Inmersión digital en las redes sociales, y de forma complementaria, se aplica un *diseño comparativo-causal* con el objeto de explorar posibles diferencias en el nivel de Inmersión digital en las redes sociales en función de las variables sociodemográficas de las mujeres. En el estudio, de la población general de mujeres, se ha realizado un muestreo estratificado por edad y municipios, a la vez que por cuotas en función del nivel de estudios. Así, la muestra se compone de 478 mujeres, las cuales son representativas de diferentes grupos de edad: mujeres de hasta 25 años (24,70%), mujeres de entre 26 y 39 años (32,30%), mujeres de entre 40 y 54 años (32,10%) y mujeres de 55 años o más (10,80%); y proceden de diversas zonas de la provincia de Sevilla: Aljarafe (41,21%), Bajo Guadalquivir (7,11%), La Campiña (11,50%), Sierra Norte (8,78%), Sierra Sur (25,31%) y Vega del Guadalquivir (6,06%). Este tamaño muestral (n=478) permite trabajar con un error muestral de 4,57%, para un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional p=q=50%.

El instrumento diseñado y utilizado para recoger los datos de este estudio es un cuestionario formado por varios bloques: uno de ellos se dedica a las variables sociodemográficas y otro está destinado a una escala sobre la Inmersión digital en las redes sociales, que se compone de 21 ítems (tipo Likert –de 0 a 4–) organizados en tres apartados: Ciudadanía Digital, Inclusión Digital y Participación Digital. En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala, los resultados son muy notables en cuanto a fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,905) y validez; y además, la saturación media de los ítems en el componente principal es de 0,567 y la desviación típica es de 0,157, lo que indica que la correlación de todos los ítems con la dimensión es óptima.

Resultados

Nivel de inmersión digital en las redes sociales de mujeres que viven en zonas rurales

Realizado el análisis descriptivo (véase tabla 1), la media de Inmersión digital es de 37,27 sobre una puntuación máxima de 84 (escala de 0 a 84), lo que indica que el nivel medio de inmersión no alcanza los valores centrales; en cambio, es importante destacar que existe una gran dispersión en la muestra de mujeres, ya que hay personas que se encuentran a un nivel muy alto (máximo=84) frente a otras que están a un nivel muy bajo (mínimo=5). En cuanto a los resultados obtenidos para cada subdimensión de Inmersión digital (escala de 0 a 28), resulta destacable que el nivel 1 y 2 (Ciudadanía Digital e Inclusión Digital, respectivamente) obtienen mayores puntuaciones en la media (13,84 y 13,74, respectivamente) que el nivel 3 (Participación Digital con 8,47), lo cual indica que este tercer nivel se encuentra todavía en vía de desarrollo y que muy pocas mujeres lo han alcanzado, pudiendo esto estar incidiendo en los bajos niveles de Inmersión digital global.

Tabla 1
Análisis descriptivo de la Inmersión digital en las redes sociales

Inmersión digital en las redes sociales	Estadísticos descriptivos							
	N válidos	N perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. Típ.	Mínimo	Máximo
a. Ciudadanía Digital (0-28)	436	42	13,84	14,00	13	4,360	2	24
b. Inclusión Digital (0-28)	448	30	13,74	14,00	15	6,663	0	28
c. Participación Digital (0-28)	459	19	8,47	8,00	0	6,126	0	28
Inmersión digital (0-84)	417	61	37,27	38,00	38	13,818	5	84

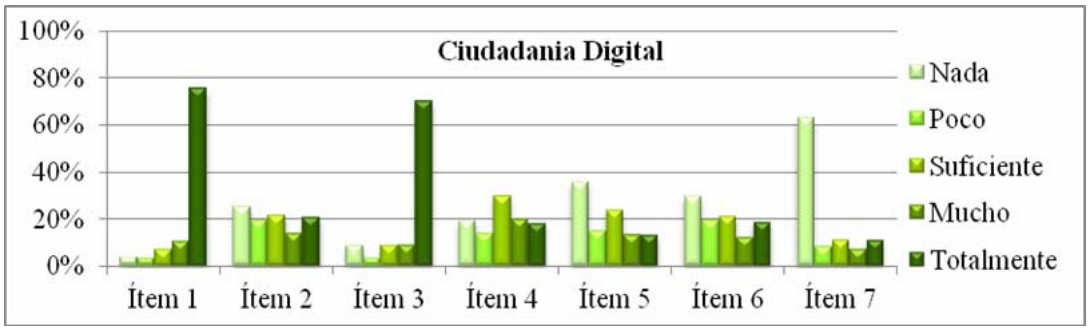
En lo referente al nivel Ciudadanía Digital, los resultados nos indican que hay dos ítems que alcanzan altas puntuaciones: ítem 1 "Tengo posibilidades de usar un ordenador en casa" que obtiene una puntuación media de 3,50 sobre una puntuación máxima de 4, siendo la respuesta más frecuente "Totalmente" con un 75,2%; e ítem 3 "Tengo posibilidades de usar las redes sociales sin salir de casa" obtiene una puntuación media de 3,29 sobre una puntuación máxima de 4, siendo la respuesta más frecuente "Totalmente" con un 70,2%. Esto nos indica que entre un 70 y un 75% de las mujeres encuestadas tienen acceso a Internet y a las redes sociales en su propio hogar. Aunque, por otra parte, las mujeres reconocen en el ítem 2 "Tengo posibilidades de acceder a zonas wifi gratuitas", con una media de 1,85 sobre 4 y siendo las respuestas muy equitativas porcentualmente ("Nada"=25,4%, "Poco"=19,1%, "Suficiente"=21,1%, "Mucho"=13,7% y "Totalmente"=20,7%), que con poca frecuencia pueden acceder gratuitamente a Internet. El ítem 4 "Me han enseñado lo suficiente para usar las redes sociales" no obtiene puntuaciones tan altas como los ítems anteriores pero el 67,1% de las respuestas se distribuyen entre las opciones "Suficiente", "Mucho" y "Totalmente", lo que indica que más de la mayoría ha superado la primera etapa de manejo básico. Son remarcables también los datos obtenidos en el ítem 7 "He recibido cursos sobre redes sociales de Internet" en el que un 62% de las mujeres indican que no han recibido ninguno y el ítem 5 "Cuento con apoyo y asesoramiento para usar redes sociales" donde un 50,2% se distribuye entre las opciones "Nada" y "Poco", lo cual indica que el uso de las redes se realiza en la mayoría de los casos de forma autodidacta. Finalmente, destacar el ítem 6 "Tengo posibilidad de realizar cursos sobre redes sociales en mi municipio" donde sólo un 18,6% de la muestra dice tener posibilidades.

En cuanto al nivel inclusión digital, los resultados muestran puntuaciones más altas en el ítem 1 "Utilizo las redes sociales habitualmente" con una puntuación media de 2,82 sobre una puntuación máxima de 4, siendo las respuestas más frecuentes "Totalmente" con un 41,2%, "Mucho" con un 21,8% y "Suficiente" con un 19,6%; en el ítem 4 "Entro a diario en mi red social para ver los últimos movimientos y estar al día" que obtiene una puntuación media de 2,60 sobre una puntuación máxima de 4, siendo las respuestas más frecuentes "Totalmente" con un 35,9%, "Mucho" con un 21,8% y "Suficiente" con un 19,4%; y en el ítem 3 "Publico información y comento la información que otros/as suben habitualmente" con una puntuación media de 2,11 sobre una puntuación máxima de 4, siendo la respuesta más frecuente "Suficiente" con un 26,9%, seguida por "Poco" con un 22,4%, "Mucho" con un 20,4% y "Totalmente" con un 18,5%. Esto nos indica que más del 65% de las mujeres encuestadas son usuarias de redes sociales diariamente con una presencia activa, por lo que se puede afirmar que han alcanzado el nivel de Inclusión Digital. No obstante, el 68% de estas mujeres admite que le provoca poco o ningún sentimiento negativo el no poder entrar en una

red social a diario (ítem 7: "Me he acostumbrado tanto a usar la red que me disgusta no poder hacerlo a diario"). Por otra parte, también destaca que más del 55% de las participantes en el estudio responden "Suficiente", "Mucho" y "Totalmente" al ítem 2 "Actualizo mi estado en las redes sociales periódicamente". Además, parece ser que aunque la mayoría de las mujeres encuestadas usan frecuentemente las redes sociales y tienen una presencia activa en ellas, no han adquirido un hábito muy dependiente respecto a las redes sociales como se puede deducir de las puntuaciones obtenidas en el ítem 5 ("Suelo usar las redes sociales desde dispositivos móviles en cualquier lugar…") y en el ítem 6 ("Sigo una rutina cuando uso mi red social…"): un 54,7% y un 53,4%, respectivamente, distribuidas en las respuestas "Nada" y "Poco".

Los resultados referentes a la Participación Digital muestran, de manera generalizada, puntuaciones muy bajas respecto a este tercer nivel de Inmersión digital. Así, destaca notablemente, con una puntuación media de 0,69 sobre una puntuación máxima de 4, que el 67,9% de las mujeres encuestadas admiten que no crean grupos ni propician la participación de otras personas en la red social (ítem 6 "Yo misma he creado un grupo en la red social y he invitado a otras personas a participar"). De la misma manera, sobresale los ítem 2 ("Participo en distintos grupos temáticos organizados en mi red social") y 1 ("Participo activamente en distintos debates que se plantean en mi red social"), con medias bajas (1,01 y 1,09) y unas puntuaciones del 70% y del 68,6%, respectivamente, distribuidas en las respuestas "Nada" y "Poco". Esto evidencia la escasa inmersión de las mujeres de zonas rurales en la subdimensión Participación Digital. Asimismo, las puntuaciones siguen siendo bajas, resultado de las respuestas a las opciones "Nada" y "Poco", en el resto de ítems: un 60,5% en el ítem 7 ("He enseñado a usar la red social a otras personas que hoy día participan en ella"), un 56,1% en el ítem 4 ("Participo en actividades sociales que se organizan desde mi red social"), un 54,9% en el ítem 3 ("Acudo a las llamadas de apoyo que se hacen en mi red social"), y un 44,5% en el ítem 5 ("Intento animar la red con nuevos comentarios, fotografías, enlaces, etc.").

Por todo ello, se puede señalar que las mujeres de zonas rurales aún no han alcanzado el máximo nivel de Inmersión digital, ya que, como se puede observar en la figura 1, la primera subdimensión o nivel referente a la Ciudadanía Digital, junto con el segundo nivel acerca de Inclusión Digital, tiene mayor incidencia de respuesta, con alguna excepción, en la parte superior de la escala (respuestas que aluden a la opción "Mucho" y "Totalmente"); mientras que el tercer nivel relacionado con la Participación Digital sobresale por predominar la parte inferior de la escala (respuestas que apuntan a la opción "Nada" y "Poco"). Esto nos indica que la mayoría de las personas participantes en el estudio sí han alcanzado el nivel Ciudadanía Digital e Inclusión Digital, pero que, sin embargo, todavía tienen pendiente asumir el nivel Participación Digital.



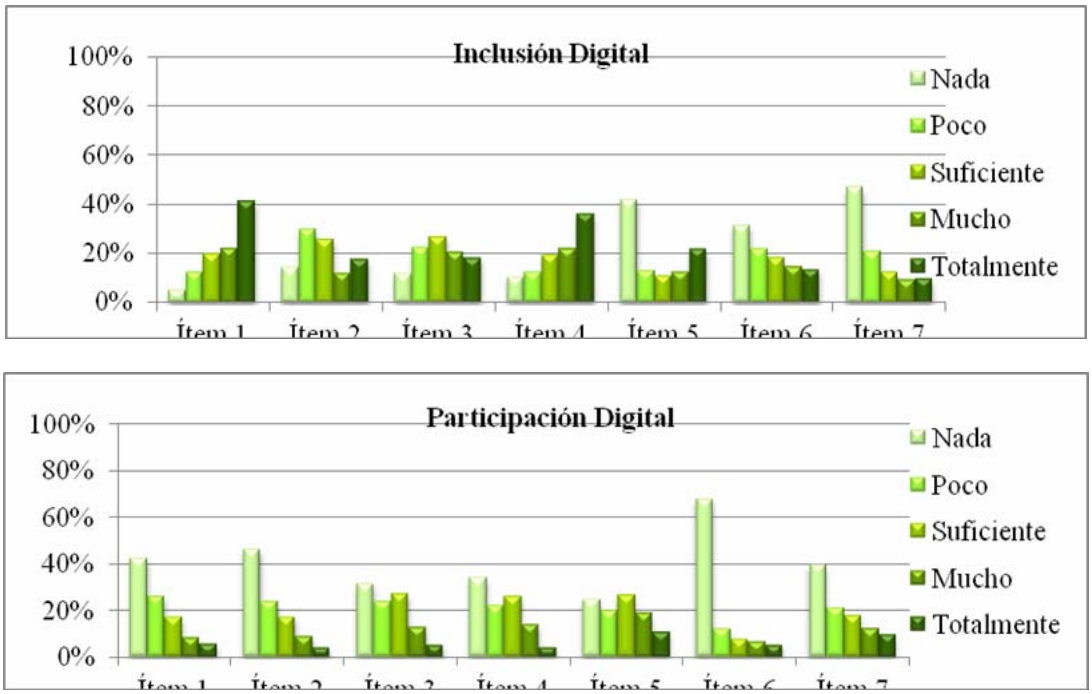


Figura 1. Distribución porcentual de los ítems sobre inmersión digital

Nivel de Inmersión digital en función de las características sociodemográficas

Con la intención de comprobar si existen diferencias significativas en cuanto al grado de Inmersión digital en las redes sociales de las mujeres en función a sus características sociodemográficas (edad, estado civil, hijos/as, etc.), se realizan pruebas de contraste entre la variable 'Inmersión digital' y las variables sociodemográficas. Previamente a la realización de estas pruebas de contraste, se efectúa la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar el cumplimiento de las condiciones de normalidad de la variable 'Inmersión digital', y los resultados indican que la variable 'Inmersión digital' muestra una distribución normal (p=0,112). Esta condición de normalidad nos permite aplicar pruebas de contraste con carácter paramétrico, así, según correspondiese a cada caso, se realizó la prueba T de Student o la prueba ANOVA para la variable 'Inmersión digital' y las variables de carácter sociodemográfico (edad, estado civil, hijos/as, familia, estudios, situación laboral y uso de redes sociales).

1. Inmersión digital de las mujeres de zonas rurales en función de la edad

Realizada la prueba de contraste ANOVA para las variables 'Inmersión digital' y 'Edad' se observa que hay diferencias significativas con un valor de p=0,003. Se puede confirmar que la diferencia significativa respecto al grado de Inmersión digital se encuentra entre las mujeres encuestadas de menos edad –hasta 25 años– (media = 40,65) y las de mayor edad –más de 55 años– (media = 33,70), teniendo mayor grado de Inmersión digital las mujeres de 25 años o menos edad.

2. Inmersión digital de las mujeres de zonas rurales en función del estado civil

Realizada la prueba de contraste ANOVA para las variables 'Inmersión digital' y 'Estado Civil' se observa que hay diferencias significativas con un valor de p=0,007. La existencia y las distribución de las variables en un solo subconjunto homogéneo, en el que se

incluyen los tres estados civiles: soltera (media = 39,25), casada (media = 35,46) y viuda (media = 31,42); por lo que aunque se observa que existe cierta diferencia en el grado de Inmersión digital de las mujeres encuestadas según su estado civil.

3. Inmersión digital de las mujeres de zonas rurales en función de la tenencia o no tenencia de hijos e hijas

Realizada la prueba de contraste T de Student para las variables 'Inmersión digital' y 'Hijos/as' se observa que hay diferencias significativas con un valor de p=0,000.

4. Inmersión digital de las mujeres de zonas rurales en función del tipo de redes sociales que usan

Realizada la prueba de contraste ANOVA para las variables 'Inmersión digital' y 'Tipo de redes sociales' se observa que hay diferencias significativas con un valor de p=0,000. Las principales diferencias se establecen entre las mujeres que usan la red social Facebook y Tuenti –una de las dos redes sociales o las dos– (media = 40,09) y las mujeres que usan otras redes sociales distintas a éstas y no especificadas (media = 21,21).

Discusión

El estudio de la Inmersión digital de las mujeres andaluzas, nos aporta la posibilidad de conocer la situación real con respecto al aprovechamiento, uso e integración de las redes sociales en la vida de estas personas. Como se ha indicado anteriormente, las mujeres que viven en zonas rurales merecen especial atención por dos cuestiones elementales: una, porque se enfrentan a una situación de desventaja múltiple, por razones de género y por razones del hábitat rural donde viven; y dos, porque la comunidad autónoma de Andalucía es especialmente sensible a la brecha territorial por contar con una amplia población rural.

En cuanto los resultados obtenidos acerca de la disponibilidad y uso de las redes sociales, tal y como indican otros estudios (Fundación Telefónica, 2013; Castaño, 2008; Ambrosi, Peugeo y Pimienta, 2005) el acceso a las redes sociales es algo bastante generalizado, aunque es importante remarcar que la muestra está compuesta por personas que ya usan las redes sociales. En cuanto a la capacitación para el uso de las redes sociales, podemos señalar que según los datos de los que disponemos, la competencia digital (Gilster, 1997) es adquirida en muchas ocasiones de forma autodidacta, a pesar los esfuerzos gubernamentales hacia la formación, en este sentido o no es suficiente o no se encuentra debidamente difundida pues un alto porcentaje de mujeres declaran no tener posibilidades formativas en sus municipios. Pensamos que una formación específica al respecto es fundamental para acceder al tercer nivel de inmersión (Participación Digital), puesto que para la realización de un uso creativo de las redes sociales se requiere en muchas ocasiones un nivel de profundización en las posibilidades que ofrecen las mismas como herramientas tecnológicas. Aunque es importante destacar también la importancia de la experiencia y el aprendizaje informal entorno a las redes sociales digítales (Faulkner y Lie, 2007), además de entornos que faciliten una relación positiva, según Gil-Juarez, Vitores, Feliu y Vall-llovera (2011), es necesario conocer factores que influyen positivamente en la atracción hacia estos entornos, conocer los factores de inclusión es igual o más importante que conocer los factores de exclusión (Faukner y Lie, 2007).

Por otra parte, podemos comprobar cómo multitud de estudios inciden en que las diferencias de acceso y usos que se realizan de las TIC, están motivadas en parte a factores sociodemográficos, (como la edad, el estado civil, el nivel formativo, etc.) y el género (Butler, 2000; Jackson, Ervin, Gardner y Schmitt, 2001; Schumacher y Morahan-Martin, 2001), es decir, las diferencias individuales de cada persona. En nuestro estudio hemos comprobado si estos factores están condicionando el nivel de inmersión en las redes sociales. En este sentido, los resultados indican que en la población de mujeres rurales la edad, el estado civil y el número de hijos/as son condicionantes de su nivel de Inmersión digital. En cuanto a la edad, la variable generacional se presenta como algo altamente condicionante en el uso y manejo TIC (Korupp y Szydlik, 2005; Colás, Pantoja, Orellana, Muñoz y Espiñeira, 2012), por lo tanto, resulta obvio que esta cuestión está incidiendo notablemente debido al constante proceso de actualización que conlleva el uso de estas tecnologías. En cuanto al número de hijos/as, cuestión que también incide notablemente en el nivel de Inmersión digital, encontramos otros referentes anteriores (Korupp y Szydlik, 2005) que ya señalan su importancia respecto a familias que no tienen hijos o hijas y las que tienen, particularmente menores, ya que éstos actúan de estímulo para el uso y manejo como ayuda y seguimiento. El estado civil (soltera, casada o divorciada) es también un elemento diferenciador, el cual parece obvio, ya que las personas que se encuentran sin pareja estable pueden tener mayores necesidades de interacción o apoyo social.

Referencias

Ambrosi, A., Peugeo, V. y Pimienta, D. (2005). *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Caen: C&F Editions.

Butler, D. (2000). Gender, girls, and computer technology: what´s the status now?. *The Clearing House*, *73*(4), 225-229.

Castaño, C. (dir.) (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Colás, P., Pantoja, A., Orellana, N., Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2012). Brecha digital e inclusión educativa y social. En C. Jiménez, J. L. García, B. Álvarez y J. Quintanal (Eds.), *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 121-150). Madrid: McGraw-Hill.

Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (2006). *Plan Andalucía sociedad de la información 2007-2010 (ASI)*. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/servicios/planes/detalle/13210.html

Faulkner, W. y Lie, M. (2007). Gender in the information society: strategies of inclusion. *gender, technology and development, 11*(2), 157-177.

Gil-Juarez, A., Vitores, A., Feliu, J. y Vall-llovera, M. (2011). Brecha digital de género: una revisión y una propuesta. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *12*(2), 25-53.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: Wiley.

Jackson, L. A., Ervin, K. S., Gardner, P. D. y Schmitt, N. (2001). Gender and the internet: women communicating and men searching. *Sex Roles*, *44*(5), 363-379.

Korupp, S. y Szydlik, M. (2005). Causes and trends of the digital divide. *European Sociological Review*, *21*(4), 409-422.

Schumacher, P. y Morahan-Martin, J. (2001). Gender, internet and computer attitudes and experiences. *Computers in Human Behavior*, *17*(1), 95–110.

EXPERIENCIAS Y HÁBITOS DE USO DE LAS MUJERES DE ZONAS RURALES EN LAS REDES SOCIALES

Olga Buzón García, Universidad de Sevilla
Email contacto: obuzon@us.es

Resumen

Con la aparición de la Web 2.0, caracterizada por ser una web más social que permite comunicar, entretener y compartir todo tipo de información, las denominadas redes sociales online han alcanzado un mayor grado de popularidad. Nuestra propuesta se basa en analizar cómo y de qué manera las mujeres andaluzas de zonas rurales interactúan en dichas redes, analizando sus experiencias y hábitos de usos a la hora de participar en ellas. Se realiza un análisis descriptivo y se exploran algunos contrastes para valorar la incidencia de variables sociodemográficas. Los resultados indican que las mujeres utilizan las redes sociales para mantener un contacto permanente con familiares, amigos y conocidos. Son las mujeres menores de 25 años, solteras y estudiantes las que se muestran más motivadas hacia el uso de las redes sociales. Se indaga en los motivos por los cuales el 23,4% de estas mujeres abandonan algunas redes sociales online.

Descriptores: *Redes sociales, género, motivación de uso, Internet, ambiente rural.*

Abstract

With the emergence of Web 2.0, characterized by being a more social web which allows to communicate, entertain and share all kinds of information, the so-called online social networks have attained a higher degree of popularity. Our proposal is based on analyzing how and what way the Andalusia rural women are interacting in these networks, analyzing their experiences and usage patterns. We have performed a descriptive analysis and explored some contrasts to assess the impact of socio-demographic variables. The results indicate that women use social networks for staying in touch with friends and acquaintances or maintaining strong families' ties. Women under the age 25, who are single and students to be appear more motivated towards the use of social networks. Also we explore the reasons why 23.4% of these women leave some online social networks.

Keywords: *Social networks, gender, usage purposes, rural area.*

Introducción

Desde hace unos años las redes sociales se han convertido en el fenómeno de moda en Internet. En 2011 las redes sociales alcanzaron la misma penetración a nivel mundial en términos de volumen absoluto que la telefonía fija o que los móviles con acceso a banda ancha. Facebook, que cuenta con 800 millones de usuarios a finales de 2011, es la de mayor popularidad a nivel mundial, mientras que el número de adscritos a Twitter ha crecido la

mitad que el año anterior (Fundación Orange, 2012). Estas cifras dan la razón a Manuel Castells cuando afirma que "la gente se organiza cada vez más, no sólo en redes sociales, sino en redes sociales conectadas por ordenador" (Castells, 2002, p.152). En la actualidad existen cientos de redes sociales con distintas posibilidades tecnológicas, que dan soporte a una amplia gama de intereses y prácticas. Algunos sitios responden a un público variado, mientras que otros atraen a la gente basándose en lenguaje o raza común, sexo, religión o identidades basadas en la nacionalidad (Boyd y Ellison, 2007).

La presencia femenina en las redes sociales

A partir de la llamada revolución de la información, varias investigaciones universitarias señalan que la experiencia de las mujeres en el uso de Internet es muy similar a sus experiencias en ciencia y tecnología en general. De ahí que sea posible inferir que pueden haber diferencias de género en el uso y contenidos en Internet, y que la red de redes refleja específicos estereotipos de clase, raza y género (Kennedy, 2000 y Burkle, 2003). Tufekci, citado en Clipson, Wilson y DuFrene (2010), desvela que en la mayoría de las culturas occidentales, las actividades de redes sociales relacionadas con mantener contacto con los amigos y la familia son típicamente dominados por las mujeres. Por su parte, Junco, Merson, y Salter (2010) encontraron que las mujeres dedican más tiempo enviando mensajes de texto e interactuando en las redes sociales que los hombres.

En un estudio realizado por Caldevilla (2010a) se recoge que las mujeres españolas han incrementado en los últimos años en un 63% el uso semanal de Internet. Estos datos son corroborados por el *Informe eEspaña 2012* (Fundación Orange, 2012), que además estudia el papel de la mujer en las redes sociales. Los resultados de este informe indican que las mujeres y los hombres están prácticamente al mismo nivel en cuanto al uso de las redes sociales (69%y 70% respectivamente). Por otro lado, aunque en edades tempranas (de 16 a 25 años) la brecha existente entre hombres y mujeres es poco significativa, incluso superando en número las mujeres que hacen uso de estas tecnologías al de los hombres, a medida que se avanza en la pirámide de edad (a partir de los 35 años) dicha brecha se va incrementando a la misma vez que se reduce el porcentaje de usuarios de Internet. Estos aspectos, unido a que Internet está desbancado poco a poco a la televisión y se está convirtiendo en el epicentro familiar -deja atrás otros medios de comunicación y formas tradicionales de relaciones sociales- nos resulta de especial interés para nuestro estudio y, sobre todo, para conocer qué actividades son las que realizan las mujeres en estos entornos.

Hábitos de uso en las redes sociales

La incorporación y uso de las redes sociales virtuales en la vida cotidiana de las personas implica un cambio en las relaciones personales; cambio que, por otro lado cuenta con detractores y partidarios de las mismas. Mientras que las opiniones a favor abogan por el aumento de la interacción y conexión entre las personas, las principales preocupaciones en contra hacen referencia al posible aislamiento social y falta de intimidad que algunas redes pueden provocar. Lo que no nos cabe duda es que, tal y como lo hacen otras innovaciones tecnológicas, el uso de las redes sociales transforma los estilos de vida, permuta las prácticas, así como el lenguaje y su vocabulario, pero todo ello a un ritmo tan acelerado que genera confusión y desconocimiento de la usabilidad y los derechos en torno a su actividad (Ponce, 2012).

Según Del Moral, citado en Caldevilla (2010b), existen cuatro empleos generales que fomentan el uso de las redes sociales:

- ✓ Mantenimiento de amistades: significa seguir en contacto con amigos, colegas o excompañeros de trabajo, etc., quienes, de no ser por estos servicios, irían perdiendo relación.
- ✓ Nueva creación de amistades: Si bien las redes mantienen el contacto entre personas que se conocen, cada una de las personas que participa, relaciona de una forma u otra, a su contactos con segundas o terceras personas, que pueden a su vez interactuar y conocerse. Así el amigo de un amigo, puede llegar a ser contacto y posteriormente amigo de un tercero. Esto converge en la teoría de "Seis grados de separación" de Frigyes Karinthy. El cual apuntaba que no requeriríamos contactar con más de seis personas para encontrar a alguien siguiendo sus redes de amigos y conocidos.
- ✓ Entretenimiento: Aunque las redes sociales sirven para interactuar y acrecentar las relaciones, también hay un perfil de usuarios de éstas que las usa como portal de entretenimiento, sin más pretensiones. Exploran las actualizaciones del estado de algunos usuarios, se ponen al día sobre vidas ajenas, descubren los nuevos colegas de antiguos compañeros de clase, etc. Pero no sólo estas posibilidades nos ofrece el mundo 2.0 sino que existen otras aplicaciones creadas por las propias redes sociales, que hacen que el usuario participe más activamente o pase más tiempo conectado fomentando la interacción, casi segura, con algún otro contacto.
- ✓ Gestión interna de organizaciones empresariales: sin duda, este uso está circunscrito a empresas dentro de cuya estructura se crean redes sociales privadas para agilizar trámites, comunicaciones, conferencias, informes o se crean otras redes simplemente para poder estar en contacto con profesionales del sector, tanto a nivel laboral como personal.

Tomando en consideración la importancia e influencia que actualmente poseen las redes sociales online en las personas y la existencia de una brecha digital de género evidenciada por los datos de diferentes estudios (Clipson, Wilson y DuFrene, 2010; Stoilescu y McDougall, 2011; Fundación Orange, 2012), nuestra propuesta se basa precisamente en analizar cómo y de qué manera las mujeres de zonas rurales interactúan en dichas redes sociales. Para ello analizamos las experiencias y hábitos de usos principales que las mujeres tienen a la hora de participar en las redes sociales online.

Método

Este trabajo presenta los resultados de un estudio descriptivo en el que se exploran algunos contrastes expostfacto para valorar la incidencia de variables sociodemográficas con el fin de conocer las experiencias y hábitos de uso de las redes sociales de las mujeres de zonas rurales de la provincia de Sevilla.

La muestra se compone de 478 mujeres pertenecientes a diferentes municipios de la provincia de Sevilla, con edades comprendidas desde los 18 a 65 años (con una media de 36,89). La mayoría de las mujeres que integran la muestra son españolas, viven en familia tengan o no tengan hijos, tienen estudios medios o universitarios y tienen un empleo remunerado.

El instrumento consiste en un cuestionario con dos dimensiones: la primera nos ayuda a conocer el grado de satisfacción de estas mujeres con las redes sociales, detectar el grado de motivación respecto al uso de las redes sociales, y el grado y los posibles motivos de

abandono de alguna red social. En la segunda dimensión, se proponen seis escalas para conocer los hábitos que estas mujeres muestran al interactuar con las redes.

Resultados

Respecto a las experiencias de uso que estas mujeres de zonas rurales tienen podemos decir que, las redes sociales más utilizadas son Facebook y Tuenti, principalmente, por ser ágiles, rápidas, dinámicas, fáciles de usar, entretenidas y divertidas (ver Figura 1).

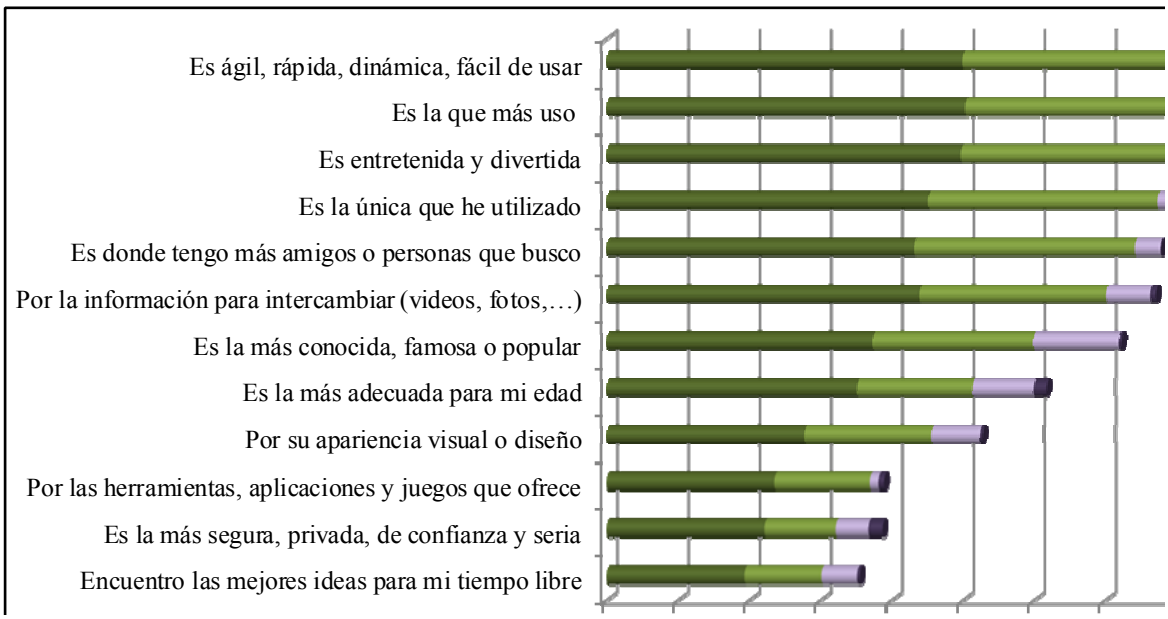


Figura 2. Ranking de motivos por los que gustan las redes sociales

Estos resultados concuerdan con estudios recientes tales como el de Fundación Telefónica (2012) en el que se manifiesta el predominio de las mujeres en la utilización de Facebook, principalmente; red social en la que participa el 69,5% de las mujeres internautas, 11 puntos porcentuales más que los hombres. Además, cabe destacar que Facebook es visitado varias veces al día (25%), en contrapartida a otras redes como Twitter y LinkedIn que nunca suelen ser visitadas (74,1% y 92,8% respectivamente).

Las motivaciones para su acceso están sustentadas en el contacto con personas amigas y conocidas, en una comunicación rápida, fácil y gratuita, pese a la existencia de diferencias sujetas a variables sociodemográficas, tales como que las mujeres más jóvenes (>25 años), solteras y estudiantes, se sienten más motivadas en el uso de redes sociales que el resto del colectivo.

Por otro lado, del 23,5% de las mujeres que indican haber abandonado en algún momento una red social, el 10,3% afirma que dicha red es Tuenti, el 5,4% Twitter, mientras que el 5,6% indica señala otro tipo de redes. Entre estas mujeres existen diferencias significativas relacionadas con el estado civil, de tal manera que las solteras presentan mayor grado de abandono de las redes sociales, que las casadas y viudas. Además, aquellas mujeres que no tienen hijos o hijas también presentan mayor grado de renuncia a las redes que las que los tienen.

Abundando en lo anteriormente expuesto, se detecta que los principales motivos por los que las mujeres abandonan estas redes se deben a la poca utilidad que perciben en la red (ver Figura 2).

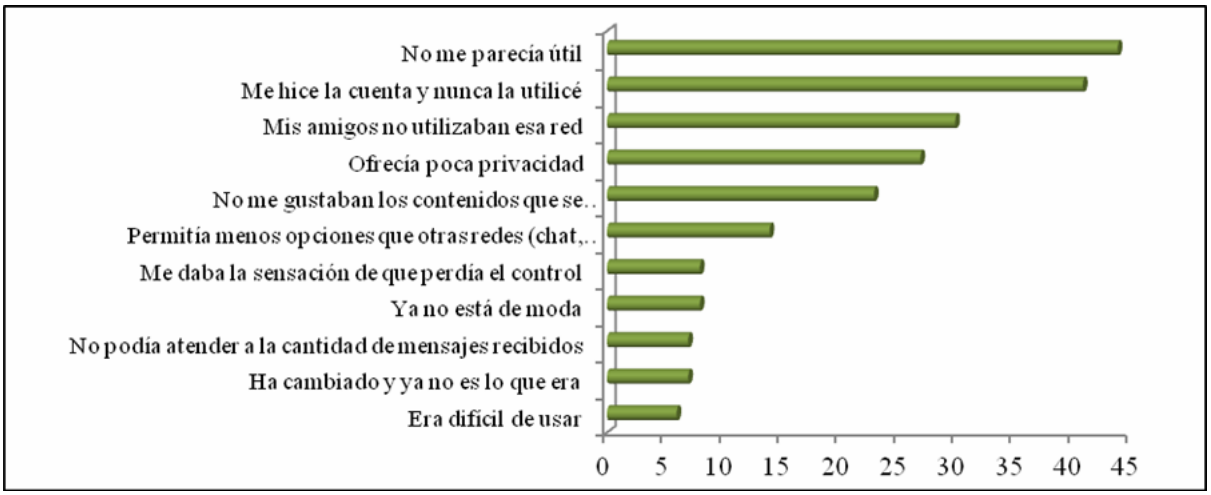


Figura 3. Motivos de abandono de las redes sociales

En efecto, muchas de ellas se hicieron una cuenta, pero nunca la utilizaron porque sus amistades no la usaban; resultados éstos que concuerdan con el informe The Cocktail Analysis (2011). Todo lo cual demuestra que, las funcionalidades o posibilidades que ofrece cada red, parecen ser en términos generales, aspectos secundarios que justifican el abandono.

En cuanto a los hábitos que las mujeres poseen, se observa cómo el 54,1% afirma conectarse a las redes sociales siempre desde casa y a través del ordenador portátil, desbancado por primera vez al ordenador de sobremesa como principal medio para acceder a Internet (ver Figuras 3 y 4); aspectos coincidentes con los expuestos en el informe eEspaña 2012 (Fundación Orange, 2012), donde se recoge que, dos de cada tres hogares españoles utilizan este dispositivo para acceder a la Red.

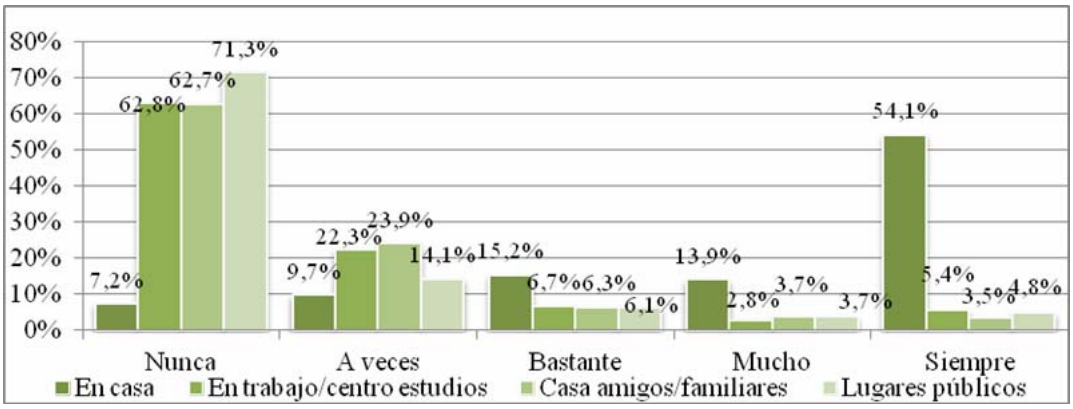


Figura 4. Frecuencia de uso de lugares de conexión a las redes sociales

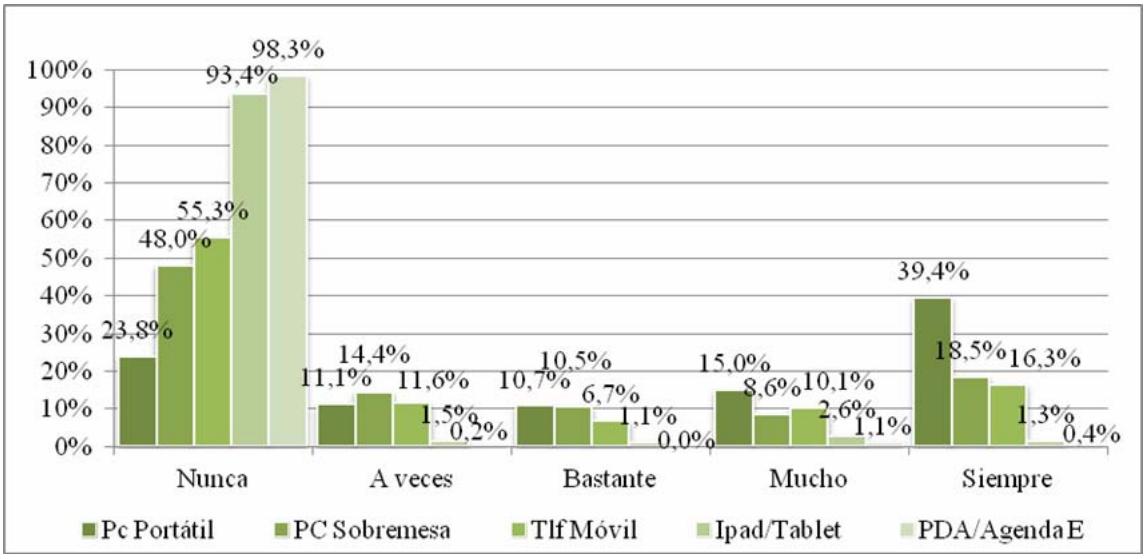


Figura 5. Frecuencia de uso de dispositivos para conectarse a las redes sociales

Con respecto a las actividades que realizan las mujeres en las redes sociales, los resultados muestran cómo varias veces al día se comunican con sus contactos (24,7%), semanalmente ven fotos (22,2%) y, una vez al día, siguen la actividad de sus contactos (17,4%). En cualquiera de los casos, no llevan a cabo actividades tales como participar en juegos (71,2%) y/o enterarse de ofertas profesionales (51,2%) (ver Tabla 1 y Figura 5).

Tabla 11
Frecuencia de actividades realizadas en las redes sociales

		Varias veces al día	Una vez al día	Varias veces a la semana	Varias veces al mes	Una vez al mes	Rara vez	Nunca
Seguir actividad de contactos	F	66	82	76	83	26	48	91
	% válido	14,0%	17,4%	16,1%	17,6%	5,5%	10,2%	19,3%
Comunicarme con contactos	F	117	87	124	61	16	28	40
	% válido	24,7%	18,4%	26,2%	12,9%	3,4%	5,9%	8,5%
Ver fotos	F	85	90	105	85	29	26	54
	% válido	17,9%	19,0%	22,2%	17,9%	6,1%	5,5%	11,4%
Actualizar/ Editar perfil	F	26	28	39	59	56	118	139
	% válido	5,6%	6,0%	8,4%	12,7%	12,0%	25,4%	29,9%
Informarme eventos	F	30	57	72	84	40	61	124
	% válido	6,4%	12,2%	15,4%	17,9%	8,5%	13,0%	26,5%
Participar juegos en red	F	13	18	25	11	11	57	333
	% válido	2,8%	3,8%	5,3%	2,4%	2,4%	12,2%	71,2%
Enterarme ofertas profesionales	F	19	19	37	35	27	92	240
	% válido	4,1%	4,1%	7,9%	7,5%	5,8%	19,6%	51,2%

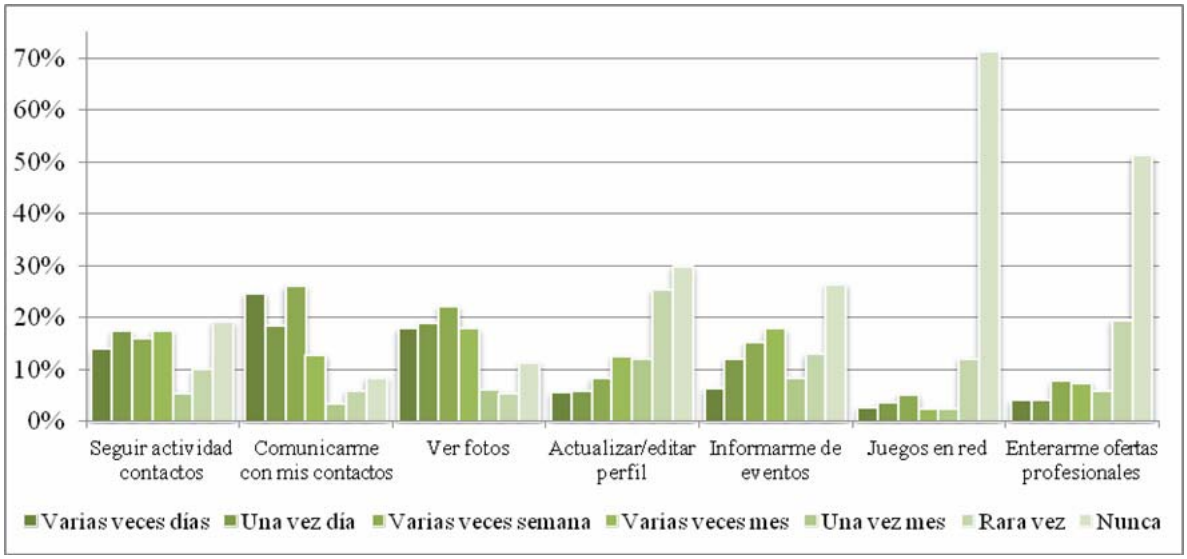


Figura 6. Frecuencia de actividades realizadas en las redes sociales

Dicho lo cual, esto corrobora tres aspectos que Del Moral (2005) revela como promotores del uso de las redes sociales; a saber: mantener las amistades ya existentes, crear nuevas amistades y entretenerse. Del mismo modo, en un estudio desarrollado por Lampe, Ellison y Steinfield (2006), las conclusiones mostraron que las personas encuestadas hacían una distinción entre el mantenimiento de las relaciones existentes y las nuevas relaciones, constituyendo las primeras el objetivo principal de los usuarios.

Por último, hemos analizado qué personas forman la red social virtual de estas mujeres, descubriendo cómo las amistades, compañeras y compañeros son los principales agentes con los que interactúan, quedando relegados a un segundo plano excompañeras, hermanas, e incluso, la propia pareja.

Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos podemos llegar a la conclusión de que las mujeres que han participado en este estudio utilizan las redes sociales principalmente como medio para mantener un contacto permanente con familiares, amigos y conocidos. Precisamente la inexistencia de este tipo de relaciones con las personas de su entorno virtual es lo que provoca que una tercera parte de estas mujeres, solteras en su mayoría y con hijos o hijas, hayan abandonado alguna red a lo largo de su vida.

En cuanto a los hábitos de uso, podemos decir que estas mujeres se conectan a las redes sociales prácticamente a diario y casi siempre lo hacen desde casa y con su ordenador portátil, lo que les garantiza un mayor nivel de privacidad. A este respecto cabe destacar que son precisamente las mujeres menores de 25 años, solteras y con un empleo remunerado las que se muestran más motivadas hacia el uso de las diferentes redes sociales online.

A modo de resumen queremos decir que es evidente que las redes sociales pueden tener un enorme potencial y, queramos o no, afectan a todos los aspectos de nuestras vidas. Acontecimientos que ocurren en lugares distantes y con personas que no conocemos pueden influenciarnos e incluso determinar el curso de nuestra existencia. Al estar integrados en

redes, por una parte, perdemos parte de nuestra individualidad pero, por otra, pasamos a formar parte y a ejercer influencia en el comportamiento del grupo.

Cuanto más fácil sea interactuar con una tecnología, mayor debería ser el sentimiento de eficacia del usuario y, por ende, mayor intención de usarla (Chung, 2005). La gente se forma sus intenciones hacia el uso de las redes sociales pensando en cómo mejorará el desarrollo de su trabajo, de sus relaciones con sus contactos, etc., más allá de los sentimientos positivos o negativos que pueden tener hacia el propio uso (actitud). La razón reside en que los individuos usarán las redes sociales, únicamente si perciben que tal uso les ayudará a lograr la tarea deseada (Lorenzo, Gómez y Alarcón, 2011).

Antes de acabar nuestras conclusiones, quisiéramos hacer una breve alusión al mundo en el que vivimos actualmente y en el que estamos hiperconectados. La sociedad cada vez más nos empuja hacia la ampliación de nuestras redes sociales ya sean a nivel físico como tecnológico. En este segundo sentido es precisamente el que más nos preocupa, pues las personas que cuenten con un mayor número de vínculos con otras personas tendrá posiblemente más posibilidades de incrementar sus conexiones y de multiplicar así cualquier tipo de información, dejando cada vez más atrás a las personas con pocos vínculos lo que intensificará una mayor brecha digital, potenciando de nuevo desigualdad de oportunidades entre individuos.

Referencias

Boyd, D.M. y Ellison, N.B. (2007). *Social network sites: definition, history, and scholarship.* Disponible en: http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html

Burkle, M. (2003). Technology has forgotten them: developing-world women and new information technologies. En J. Malloy (Eds.), *Women, Art and Technology* (pp. 478-491). MIT Press.

Caldevilla, D. (2010a). Mujeres 2.0. Una visión sobre el consumo de Internet de la mujer de hoy. *Revista Icono14*, *8*(1), 326-336.

Caldevilla, D. (2010b). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, *33*, 45-68.

Castells, M. (2002). La era de la información. Vol. I. *La Sociedad Red*. México: Siglo XXI Editores.

Chung, D. (2005). Something for nothing: understanding purchasing behaviors in social virtual environments. *CyberPsychology & Behavior, 8*(6), 538-554.

Clipson,T., Wilson, S. A. y DuFrene, D. D. (2010). The social networking arena: battle of the sexes. *Business Communication Quarterly*, *75*(1), 1-5.

Del Moral, J.A. (2005). *Redes Sociales ¿Moda o nuevo paradigma?*. Madrid: Asociación de usuarios de Internet.

Fundación Orange (2012). *Informe eEspaña 2012. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Orange.

Fundación Telefónica (2012). *La sociedad de la información en España 2012*. Madrid: Ariel.

Junco, R., Merson, D., y Salter, D. W. (2010). The effect of gender, ethnicity, and income on college students' use of communication technologies. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*, 619-627.

Kennedy, T. (2000) Women and the internet. An exploratory study of feminist experiences in cyberspace. *Cyberpsychology & Behavior, 3*(5), 707-711.

Lampe, C., Ellison, N., y Steinfield, C., (2006). A Face(book) in the crowd: social searching vs. social browsing. *Proceedings of the 2006 20th Anniversary Conference on Computer Supported Cooperative Work*. New York: ACM Press.

Lorenzo-Romero, C., Gómez-Borja, M.A. y Alarcón del Amo, M.C. (2011). Redes sociales virtuales, ¿de qué depende su uso en España? *INNOVAR, 21*(41), 145-157.

Ponce, I. (2012). *Redes sociales: el impacto social de las redes sociales. Monográfico: Redes Sociales. Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.* Disponible en: http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales

Stoilescu, D. y McDougall, D. (2011). Gender digital divide and challenges in undergraduate computer science programs. *Canadian Journal of Education*, *34*(1), 308–333

The Cocktail Analysis (2011). *Informe de resultados: Observatorio Redes Sociales 3a Oleada*. Disponible en: http://www.tcanalysis.com/uploads/2011/02/Observatorio-RedesSociales2011.pdf

IMPACTO DE LA PRESENCIA SOCIAL DE LAS MUJERES DE LA PROVINCIA DE SEVILLA EN LAS REDES SOCIALES

Luisa Vega Caro, Universidad de Sevilla
Raquel Barragán Sánchez, Universidad de Sevilla
Email contacto: luiveg@us.es

Resumen

En esta comunicación presentamos algunos resultados derivados de un proyecto de investigación de excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía "Calidad Relacional, Inmersión Digital y Bienestar Social desde una Perspectiva de Género", que pretende dar a conocer el uso de las redes sociales por parte de las mujeres de zonas rurales y la posible influencia en su bienestar y calidad de vida. Realizamos un estudio descriptivo de tipo encuesta con el fin de estudiar el tipo y grado de presencia social existente en las redes sociales usadas por las mujeres de zonas rurales. La muestra participante asciende a un total de 478 mujeres. Los resultados muestran, por un lado, que la presencia social en redes sociales online suponen una oportunidad para mejorar la participación, la interactividad e inclusión en las redes y, por otro lado, que está definida principalmente por el componente social y comunicativo pero no el afectivo.

Descriptores*: Presencia Social, Rural, Mujer, Redes sociales online.*

Abstract

In this paper we present some results from a research project of excellence funded by the Junta de Andalucía "Relational Quality, Immersion Digital and Social Welfare from a Gender Perspective" which seeks to highlight the use of social media by rural women and the possible influence on their well-being and quality of life. We conducted a descriptive study survey to study the type and extent of existing social presence in social networks used by rural women. The participant sample amounts to a total of 478 women. The results show, first, that the social presence in online social networks represent an opportunity to improve participation, interactivity and inclusion in the networks and on the other hand, is defined primarily by social and communicative component but not the affective.

Keywords: *Social Presence, Rural, Women, Social Networking Online.*

Introducción

En este estudio, nos centramos en conocer el tipo y grado en que se da la presencia social dentro de las redes utilizadas por las mujeres de las zonas rurales de la provincia de Sevilla. Entendiendo dicho concepto como el proceso por el que las mujeres que están interconectadas entre sí a través de la red, sienten una interdependencia afectiva, actitudinal y conductual con otras personas que conllevan a reducir la sensación de soledad o aislamiento

de la sociedad, sintiéndose parte de ésta. Según las aportaciones de Garrison y Anderson (2005) y Kreijns, (2004) la presencia social hace referencia a la capacidad que tenemos las personas para proyectarnos de manera social y emocional y entender el contexto social en el que nos relacionamos, ya que afecta al tipo y grado de interacción creado a través del ordenador, así como el escenario que se produce en las redes sociales.

Kreijns (2004), por su parte, define la presencia social como el grado de sensación psicológica en que existe la ilusión de que el otro en la comunicación es una persona real. Se refiere también a la habilidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales, es decir, con su personalidad plena, a través del medio de comunicación utilizado (Garrison, Anderson y Archer, 2000). En esta línea, destacan varias investigaciones que han analizado las interacciones y procesos de aprendizaje en foros online, indagando en los componentes afectivos y de cohesión (Anderson, Rouke. Garrison y Acher, 1999; Garrison y Acher, 2001; Rourke, Anderson, Garrison y Acher, 2001) a través de un modelo de análisis basado en tres dimensiones básicas: presencia cognitiva, didáctica y presencia social.

- **La presencia cognitiva:** es entendida como el punto por el cual se es capaz de construir significados mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación.

- **La presencia docente:** es definida como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales, con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente.

- **La presencia social:** abarca todas aquellas interacciones que están enfocadas a fomentar la creación de una dinámica grupal, ya que se promueven las relaciones sociales y se expresan emociones. Esta dimensión social, al ser considerada uno de los elementos fundamentales dentro del aprendizaje online, fue analizada partiendo de tres categorías: 1) *Afectiva:* tiene que ver con la expresión de las emociones o el sentido del humor. La expresión emocional es entendida como la capacidad y la confianza para expresar los propios sentimientos a través de la red. 2) *Interactiva:* está relacionada con la continuación de un mensaje, citas de otros, o formulación de preguntas. Es todo aquello que está relacionado con el conocimiento y comprensión mutua de las diferentes contribuciones que se realizan de forma online. Se trata de una categoría muy útil para conocer el tipo de motivación que se tiene, al objeto de seguir manteniendo a lo largo del tiempo el contacto con las otras personas con las que interactuamos. 3) *Cohesión de grupo:* son todas aquellas actividades que realizamos en la red que permiten crear y mantener un sentido de compromiso de grupo. La construcción de la cohesión y el sentido de pertenencia en este contexto es muy importante ya que permite que la persona no se sienta como un ser aislado sino parte de una comunidad. Esta categoría se basa en la participación y en la empatía.

Estudios más recientes como los de Agut, Peris, Grandío y Lozano (2011), estudian la presencia social en entornos virtuales de aprendizaje, realizando la adaptación al español de la medida de la presencia social de las mentes en red, de Harms y Biocca (2004). Toman como referencia las diferentes dimensiones de los estudios de Garrison, Anderson y Archer (2000), quienes consideran que las personas se sienten interconectadas a través de interfaces de comunicación en red. Entienden la presencia social, como el grado de apercibimiento, atención localizada, comprensión afectiva y de contenidos, e interdependencia afectiva y

conductual con otra persona. Desde esta consideración es percibida como un constructo compuesto por seis dimensiones: a) *copresencia* que alude al grado en que la persona siente que no está sola y aislada en la red,; b) *interdependencia afectiva percibida*, entendida como la capacidad para comprender el estado emocional y actitudinal del interlocutor/a; c)*interdependencia conductual percibida,* alude al grado en que la conducta de los interlocutores se afecta mutuamente; d) *comprensión percibida del mensaje* es la capacidad para comprender el contenido de los mensaje de los demás; e) *dedicación atencional* que hace referencia a la cantidad de atención que los interactuantes en la red se dedican mutuamente, y; f) *comprensión afectiva percibida*, entendida como la capacidad para comprender el estado emocional y las actitudes de la otra persona con la que interactuamos.

En este estudio, consideramos que la presencia social es un concepto muy complejo por la diversidad de dimensiones que lo caracterizan, pero necesario para entender el contexto social en el que se relacionan las mujeres de zonas rurales, ya que afecta al tipo y grado de interacción creada a través del ordenador y concretamente a través de las redes sociales. La importancia de esta investigación radica en que a partir del modelo para el análisis de las interacciones en entornos virtuales de aprendizaje (Anderson et al., 2001; Garrison et al., 2001; Rourke et al, 2001; Agut et al., 2010), en este trabajo analizamos la presencia social de las mujeres andaluzas en las redes sociales de Internet a través de tres categorías: afecto, interacción y cohesión, algo totalmente novedoso en estos tipos de entornos, ya que hasta el momento no se había creado una escala válida y fiable para medir este tipo de constructo en las redes sociales.

Método

El estudio se ha desarrollado aplicando el método descriptivo de encuesta con el propósito de conocer el tipo y grado de presencia social existente en las redes sociales usadas por las mujeres de zonas rurales de la provincia de Sevilla.

La muestra fue seleccionada de entre la población general mediante un muestreo estratificado por edad, y dentro de cada estrato, por cuotas en función del nivel de estudios. Dicha muestra estuvo constituida por 478 mujeres, lo que permitió fijar el error muestral en ±4,57% para un nivel de significación de 95'5%. Se han considerado como estratos los municipios de la provincia y la edad. En cuanto a la edad, los estratos considerados son: ≤ 25 anos (24,7%), 26 a 39 años (32,3%), 40 a 54 años (32,1%) y > 55 anos (10,1%). En cuanto a los municipios, los estratos considerados han sido las comarcas de la provincia de Sevilla según la siguiente distribución: El Aljarafe (41,21%), Bajo Guadalquivir (7,11%), La Campiña (11,50%), Sierra Norte (8,78%), Sierra Sur (25,31%) y Vega del Guadalquivir (6,06%).

Instrumento y procedimiento

Se diseña, aplica y valida una escala de medida de la presencia social de las mujeres en las redes sociales, inicialmente estaba compuesta por 18 items de tipo likert con opciones de respuestas expresivas de intensidad (0 = nada, 1 = poco, 2 = suficiente, 3 = mucho y 4 = totalmente) para el autoposicionamiento de las mujeres. Estos indicadores son organizados según las cinco dimensiones teóricas explicadas anteriormente: a) *copresencia,* b) *interdependencia afectiva percibida*, c)*interdependencia conductual percibida,* d) *comprensión percibida del mensaje,*y; e) *dedicación atencional*. Tras el análisis de fiabilidad y validez realizado mediante escalamiento óptimo (CATPCA), el procedimiento reliability de

SPSS y análisis factoriales, hemos eliminado los ítems 1, 9 y 18 por presentar pesos factoriales inferiores a 0,300 en el primer componente principal, quedando finalmente una escala depurada y válida que está compuesta por los 15 ítems restantes. Una vez realizado el escalamiento final y calculo de indicadores, obtenemos una muy alta fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,912) para la escala finalmente obtenida. La unidimensionalidad y validez de constructo viene indicada por los altos coeficientes de saturación de todos los ítems en el primer componente principal (saturación media =0,652, con una desviación típica es de 0,154) lo que indica la calidad de las medidas.

Para realizar la recogida de datos se contó con la colaboración de las Agentes de Igualdad de los Puntos de Información a la Mujer (PIM) de cada municipio. Estas fueron entrenadas en una sesión formativa grupal donde se les presento el proyecto, para una correcta administración de la encuesta. Cada agente de igualdad encuestó a 12 mujeres de cada municipio, con un muestreo selectivo por cuotas, sin reposición, dentro del territorio de su responsabilidad, lo que determino la consecución de los 478 cuestionarios finales.

El tratamiento de los datos procedentes de la escala de presencia social se realiza mediante paquete estadístico SPSS-PC+ versión 15. Se realizan análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión para las variables contempladas en el estudio).

Resultados

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos realizados para conocer cómo es percibida la presencia social en las redes por parte de las mujeres de las zonas rurales de la provincia de Sevilla. A continuación, vamos a exponer los principales resultados obtenidos a este respecto.

La tabla y figura 1, muestran la descripción de la variable "presencia social", donde se han considerando todos los ítems que componen la escala de tipo Likert, está medida en una escala de 0-60 puntos (sumatorio de los 15 ítems, de 0 a 4 puntos cada uno, cuya suma compone la medida).

Tabla 1

Presencia Social (0 – 60)

N	Válidos	451
	Perdidos	27
Media		21,57
Mediana		21,00
Moda		24
Desv. típ.		9,892
Mínimo		0
Máximo		60

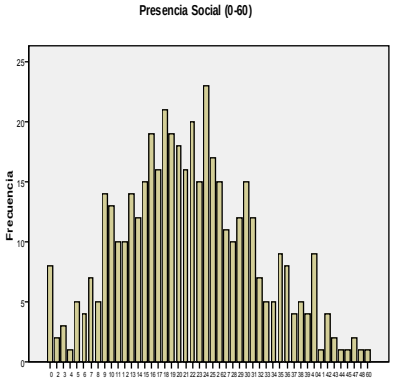


Figura 1. Presencia social globalF

Como podemos observar, encontramos que el valor intermedio en cuanto al punto de corte conceptual corresponde con el valor "suficiente", es decir 30 puntos. Sin embargo, la mediana de la escala se sitúa en 21 puntos, lo que quiere decir que la presencia social percibida por las mujeres en las redes sociales es baja. No obstante, encontramos una variedad en la respuesta que se puede ver en la figura 1, donde se observa que hay mujeres en cualquier posición de la escala. De hecho, al considerar la elevada desviación típica (9,892) estamos viendo como hay una dispersión de los datos en torno a casi 10 puntos, indicando dicha variabilidad interna en este concepto.

Una vez realizada la descripción global de la dimensión "presencia social", pasamos a exponer los resultados de los ítems de las cinco constructos que componen la escala. (Ver Tabla 2).

Tabla 2
Escala por ítems de la presencia social en las redes sociales

Escala de Presencia social en las redes sociales		**Media**	**Desv. Tip.**
a.Copresencia	1. Mi red social me ayuda a sentirme integrada en la sociedad	1,89	1,151
	2. Me siento escuchada y apoyada por las otras personas en mi red social	2,13	1,116
b. Interdependencia afectiva percibida	3. Mi estado de ánimo mejora cuando uso mi red social	2,13	1,116
	4. Me influye el estado de ánimo de otras personas en mi red social	1,28	1,152
	5. Mi estado de ánimo influye en otras personas de mi red social	1,19	1,099
	6. Es fácil reconocer como se sienten las otras personas a través de mi red social	1,86	1,206
c.Interdependencia conductual percibida	7. Suelo hacer lo mismo que hacen los demás que están en mi red social	,91	1,013
	8. Me siento obligada a hacer lo que hacen las demás personas de mi red social	,48	,756
	9. Lo que hacen las demás personas de mi red social influye en mi comportamiento	,52	,859
d.Comprensión percibida del mensaje	10. Intento expresarme claramente en mi red social para que las demás personas me entiendan	2,41	1,251
	11. Comprendo claramente las ideas y sentimientos que expresan las otras personas en mi red social	2,45	1,052
	12. No comprendo algunos mensajes que publican en mi red social	1,54	1,117
e. Dedicación atencional	13. La red social capta toda mi atención cuando me conecto a ella	1,54	1,117
	14. Procuro organizar mi espacio personal en la red social para hacerlo más atractivo a los demás	1,28	1,106
	15. Siento que las demás personas de mi red social me prestan atención	2,13	,977

Como puede verse reflejado en la tabla anterior, los resultados obtenidos de un análisis pormenorizado por dimensiones e ítems, nos muestra que los constructos como la copresencia (ítems 1 y 2), es decir la consciencia de presencia de otras personas, además de sentirse escuchadas y atendidas por las personas con las que interactúan junto a la capacidad de comprender y expresar los sentimientos y emociones a través de la red (ítems 10 y 11), son elementos altamente valorados por las mujeres que han respondido a la escala. Teniendo en cuenta estos datos, las usuarias de las redes sociales consideran que su presencia es suficiente o mucha en lo que se refiere a sentirse integrada, escuchada y comunicada con otras personas.

Por otro lado, hemos identificado que los constructos relacionados con la interdependencia afectiva (ítems 4, 5 y 6), así como con la de tipo conductual (7, 8 y 9) no son considerados como elementos básicos por las mujeres para proyectarse a sí mismas a través de las redes sociales de manera social y emocional.

Discusión

Este trabajo nos ha permitido identificar y contrastar empíricamente factores relevantes respecto a la percepción que tienen las mujeres de la presencia social en las redes sociales, a través de una escala válida y fiable que se ha creado para ello. Los resultados nos han mostrado que los constructos como la copresencia, es decir la consciencia de presencia de otras personas, junto a la capacidad de comprender y expresar los sentimientos y emociones a través de la red, además de sentirse escuchadas y atendidas por las personas con las que interactúan fomentan un entorno virtual que promueve los sentimientos de cohesión y compromiso con las otras personas. Estos datos concuerdan con los estudios de Agut et al. (2011), que afirman que cuando las personas se sienten conectadas con su grupo, no se sienten solas en el entorno y cuentan con la posibilidad de expresarse, compartir opiniones, o solicitar ayuda a otras personas, es decir, perciben que están más integradas socialmente. Así mismo, investigaciones como las de Garrison, Anderson y Archer (2000) y Rourke et al. (2001), ponen de manifiesto que, los principales indicadores que afectan a la percepción de la presencia social son el componente afectivo, relacionado con la identidad del propio grupo, la motivación y la cohesión, incentivadores todos ellos del sentimiento de integración. En efecto, mecanismos como la motivación, comunicación, participación e interactividad son variables que hemos considerado en nuestro estudio como principales indicadores para mejorar la participación, la interactividad entre la comunidad en línea y el establecimiento de lazos entre las personas que componen el grupo.

Por otro lado, hemos identificado que los constructos relacionados con la interdependencia afectiva y conductual no son considerados esenciales por las mujeres para proyectarse a sí mismas a través de las redes sociales de manera social y emocional. Esto podría ser indicio de que las mujeres tienen mayor facilidad para conectar con otras personas en el plano cognitivo que en el emocional. Esta diferencia podría deberse al hecho de que a las mujeres nos resulta más fácil informar sobre lo que nos sucede a nosotras mismas que inferir sobre lo que le ocurre al otro; lo cual podría ayudar a explicar por qué las puntuaciones de los ítems relacionados con estos constructos han sido más bajos. Esto puede afectar al tipo y grado de interacción creada a través de las redes sociales. Entendemos que dichos resultados podrían orientar el diseño de las redes sociales, siendo la presencia social uno de sus ejes centrales. Así, en la medida en que estos entornos faciliten la interacción con otras personas (familia, amigos/as compañeros/as…) de una forma sencilla, cercana y real, fomentarán una mayor participación y colaboración. Ignorar estas cuestiones afectaría negativamente a la motivación e implicación en las redes sociales.

Referencias

Agut, S., Grandío, A. y Lozano, F. (2011) Presencia social en entornos virtuales de aprendizaje: adaptación al español de la Networked Minds Social Presence Measure. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *43*(2), 279-288.

Anderson, T. D., Rouke, L., Garrison, D. R. y Archer, W. (1999). *Social presence in computer conferencing: chewing the phat(ic)*. Unpublished paper.

Garrison, D. y Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). *A transactional perspective on teaching and learning: a framework for adult and higher education.* Oxford: Pergamon Presence.

Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(1), 7–23.

Harms, C. y Biocca, F. (2004). Internal consistency and reliability of the networked minds social presence measure. Disponible en: http://www.mindlab.org/images/d/DOC753.pdf. Fecha de consulta: 04/01/2013.

Kreinj, K. (2004). Sociable CSCL environments. Social affordances, sociability and social. *Cyberpsychology & Behavior*, *7*(2), 155-172.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. y Archer, W. (2001) Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, *14*(1), 1-18.

INDICADORES DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL AULA UNIVERSITARIA: DATOS PRELIMINARES SOBRE UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Andrés Arriaga Arrizabalaga, Universidad Europea de Madrid
Email contacto: andres.arriaga@uem.es

Resumen

El presente proyecto se adentra en el estudio de la interculturalidad en la Universidad Europea de Madrid realizando un análisis y descripción de indicadores objetivos de internacionalidad y aplicando a continuación un cuestionario de sensibilidad intercultural a la comunidad universitaria (estudiantes y docentes). El posterior análisis de los datos arroja información de gran utilidad para conocer las variables que modulan la interculturalidad y sirven para poner en marcha estrategias de potenciación y mejora de la misma. La competencia intercultural es necesaria para que los profesionales del futuro puedan vivir y desempeñarse mejor en las organizaciones; así, los datos obtenidos en este estudio nos ofrecen buenas puntuaciones en sensibilidad intercultural entre profesores y estudiantes y una mejorable tasa de experiencia internacional. Se prevé el diseño de estrategias de aprendizaje que potencien la competencia transversal de interculturalidad en todas las titulaciones.

Descriptores: *Interculturalidad, Educación superior, Competencias.*

Abstract

This project delves into the study of interculturalism at the Universidad Europea de Madrid with the description and analysis of objective indicators of internationality and applying an intercultural sensitivity questionnaire to the university community(students and teachers). Further analysis of the data provides useful information about variables that modulate inter-culturality and serve to implement empowerment strategies to improve it. Intercultural competences are necessary for future professionals to live and perform better in organizations; the data obtained in this study will provide good intercultural sensitivity scores between teachers and students and aim provable international experience rate. We anticipate the design of learning strategies that promote intercultural cross competences in all degrees.

Keywords: *Inter-culturality, Higher education, Competencies.*

Introducción

El Informe Delors (1996) presentó "Aprender a Vivir Juntos" como uno de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, en el que se conciben sociedades abiertas, pluralistas y multiculturales. Hablar de realidad multicultural, obliga a hablar de

comunicación multicultural y educación intercultural, instrumento para respetar la diversidad cultural, superar el racismo y favorecer la comunicación y competencia intercultural (Cornwell, 1999; Sáez, 2006).El Consejo Europeo (2008) resalta que las competencias necesarias para participar del diálogo intercultural han de ser aprendidas y adjudica a los profesionales de la educación la responsabilidad específica de fomentar las competencias interculturales. La educación intercultural aglutina la diversidad desde todas sus facetas (Márquez y García-Cano, 2004) y supone el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y la adquisición de competencias que capacitan al educando para desempeñarse en un entorno cultural (Touriñán, 2010).Los estudios que existen en España sobre educación intercultural han estado mayormente concentrados en la educación básica y secundaria, siendo las áreas prioritarias de interés la integración de colectivos de alumnado inmigrante de países extracomunitarios o de minorías étnicas y la formación del profesorado que los atiende (De Santos, 2004). Dos de los trabajos llevados a cabo en nuestro país en el campo de la interculturalidad en el ámbito universitario son la Tesis doctoral de De Santos (2004) y Osma y colaboradores (2012).

Gallifa i Pedró (2001) conciben la universidad actual y futura, humanista, científica y tecnológica, pero además creemos que debe ser intercultural. La Declaración de Bolonia en el nuevo EEES estableció para el 2010 algunas acciones que promocionan la interculturalidad tales como la internacionalización en los contenidos de las enseñanzas, la creación de redes universitarias, los programas de intercambio y movilidad internacional de estudiantes y profesores y la cooperación. Haciendo referencia a la sociedad estadounidense, Darla K. Deardorff (2011) dice que la competencia intercultural en estudiantes universitarios se ha convertido, y seguirá haciéndolo en el futuro, en una de las habilidades a desarrollar más valoradas en esta sociedad (tan diversa) que estamos construyendo. Aunque en las dos últimas décadas se ha ido mostrando un interés creciente por la interculturalidad, el concepto de competencia intercultural es un constructo de reciente estudio (De Santos, 2004). Algunos términos empleados para hacer referencia a este constructo han sido Competencia Comunicativa Intercultural y Efectividad Comunicativa Intercultural.

El estudio que aquí presentamos se enmarca dentro del Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Chen y Starosta (2000). Los resultados se extraen de un proyecto más amplio de financiación interna que tiene como objetivo último la propuesta de acciones para fomento de la competencia interculturalidad en los estudiantes. En una fase previa, hemos querido conocer la dimensión afectiva de la misma (Vilà, 2006) y para ello aplicamos la versión en español (De Santos, 2003) de una encuesta sobre sensibilidad intercultural-*Intercultural Sensitivity Scale*-(Chen y Starosta, 2000) a profesores y estudiantes de la UEM. Los datos que de aquí se extraen constituirán un elemento nuclear para la consecución de los subsiguientes pasos hacia el objetivo final del proyecto.

Método

Este estudio tiene un enfoque metodológico cuantitativo con diseño descriptivo no experimental de encuesta.

Muestra

Participaron en el estudio 596(4,87%) estudiantes de grado y 164(19,98%) profesores con las características y distribución por escuelas/facultades como viene reflejado en las Tablas 1 y 2. Los datos se refieren al curso académico 2012-2013.

Tabla 1
Estudiantes

Edad	M: 26,19 (DT 7,78); 19-63
Género	H: 249 (42,80%); M: 333 (57,20%)
Facultad/Escuela	
Artes y Comunicación	68 (12,04%)
CC Act. Física y Deporte	41 (7,27%)
Politécnica	65 (11,50%)
CC Salud	58 (10,26%)
CC Biomédicas	162 (28,67%)
Arquitectura	58 (10,26%)
CC Sociales	113 (20,00%)

Tabla 2
Profesores

Edad	M: 41,41 (DT 8,098); 24-64
Género	H: 69 (42,33%); M: 94 (57,66%)
Facultad/Escuela	
Artes y Comunicación	16 (9,94%)
CC Act. Física y Deporte	19 (11,80%)
Politécnica	20 (12,42%)
CC Salud	24 (14,91%)
CC Biomédicas	37 (22,98%)
Arquitectura	16 (9,94%)
CC Sociales	29 (18,01%)

El 82% de la muestra de estudiantes dice haber nacido en España y el resto delos estudiantes se distribuyen de la siguiente manera: 31 nacieron en Italia y 24 en otros países europeos. 37 estudiantes son de países americanos (10 venezolanos, 7 mexicanos y 5 de los EEUU), 8 asiáticos y 5 africanos. Son 487 los estudiantes que tienen nacionalidad española. En cuanto al tiempo de residencia en España, de los 110 estudiantes no españoles, un 73,64% lleva en España 4 años o menos (tiempo medio de duración de un grado) y un 20% lleva en España 9 o más años (residentes de larga duración).De los 160 profesores que nos dijeron cuál era su nacionalidad, 149 eran españoles (93,75% de la muestra) y 11 tenían otra nacionalidad.

Instrumento

La sensibilidad intercultural se midió mediante un cuestionario con diseño específico para el estudio y se diseñó en dos idiomas; una versión en inglés y otra en castellano con el fin de que se pudiera acomodar a estudiantes y profesores con lenguas maternas distinta al castellano. Consta de dos partes. Para la primera parte se ha utilizado el Perfil de Experiencia Intercultural (De Santos, 2004) como instrumento para analizar la experiencia intercultural. En ella se recogen datos objetivos de los participantes que hacen referencia a su *Experiencia Intercultural* (nacionalidad del encuestado y sus progenitores, conocimiento de idiomas, participación en programas de movilidad y experiencias de viajar, vivir o tener conocimientos sobre otros países y culturas). En la segunda parte se incluye la escala de *Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000) adaptada y validada para población universitaria española por De Santos (2003) a cuyos 24 ítems se responde expresando el grado de acuerdo/desacuerdo mediante una escala tipo Likert (5=totalmente de acuerdo; 4=de acuerdo; 3=no estoy seguro; 2=en desacuerdo; 1=totalmente en desacuerdo). Una puntuación de 120 puntos (máximo alcanzable) mostraría una *actitud muy favorable,* mientas que 72 puntos significaría *actitud indiferente* y 24 puntos (mínimo) muestra una *actitud en contra* (Osma y cols. 2012).En este estudio se opta por una solución factorial de dos factores donde se

categorizan los ítems en: *respuesta emocional positiva* (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 21, 23 y 24) y *respuesta emocional negativa* (ítems 2, 4, 6, 8, 13, 15, 16, 19 y 22).

La *Respuesta emocional positiva* constituye habilidades que tienen una mayor implicación en una relación de comunicación intercultural aceptando y respetando a los culturalmente distintos. La respuesta emocional positiva incluye habilidades referidas al bienestar de la interacción con personas de otras culturas, al sentimiento de seguridad en la relación con otros o en la valoración positiva, al respeto y la tolerancia con sujetos de otras culturas. La *Respuesta emocional negativa* integra actitudes y conductas de evitación y falta de tolerancia hacia los otros así como mayor inseguridad en las relaciones con personas de otras culturas. Los sujetos con alta respuesta emocional negativa no sienten predilección por relacionarse con extranjeros ni se sienten emocionalmente cómodos en situaciones de interacción con otras culturas.

Procedimiento

Se distribuyó el cuestionario en formato *on-line* con la plataforma *Google Drive* a toda la comunidad de profesores y estudiantes de grado de la universidad. Para los docentes, se contó con la colaboración del departamento de Recursos Humanos que mediante correo electrónico a todos los profesores con contrato laboral informó de los objetivos de nuestro estudio resaltando la importancia de participar en él. En el caso de los estudiantes, los miembros del equipo que participan en este proyecto les enviaron un correo electrónico. La base de datos de sus direcciones fue facilitada por el Vicerrectorado de Alumnos de la UEM. En ambos casos se explicaba el objetivo del estudio y se daban unas breves instrucciones para rellenar un cuestionario que debería llevar entre 15 y 20 minutos de tiempo para responder incluyendo los enlaces para acceder al cuestionario *on-line*.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa informático SPSS 20.

Resultados

Experiencia Intercultural

En cuanto al estudio de otros idiomas, el 87,70% de los estudiantes dice haber estudiado mucho el español, el 81,70% dice haber estudiado mucho el inglés y el 60,90% dice haber estudiado poco el francés. Respecto del alemán, es destacable que el 21,5% no responde y el 72,4% de los que contestan afirman no haber estudiado nada este idioma. Sólo el 9,20% de los estudiantes dice haber estudiado otros idiomas además de los citados. De los 554 estudiantes que respondieron a la pregunta sobre si habían vivido en el extranjero, no lo hicieron 259 (46,75%) y 295 (53,25%) sí habían vivido fuera de su país de origen; de éstos el 66,44% había vivido fuera menos un año y el 33,56% durante más de un año. Las cifras de estudiantes que han viajado al extranjero son superiores; destacando que de las 553 respuestas, 327 (59,14%) lo han hecho al menos 9 veces y muy pocos (el 2,47%) dicen no haber viajado nunca.

De los 552 que respondieron a la pregunta de si habían participado en algún programa de intercambio, 391 (70,83%) no se habrían acogido a ninguno de ellos. Del resto, encontramos respuestas positivas mayoritarias para los programas Erasmus (50 alumnos) y

para cursos de bachiller y/o estancias de aprendizaje de idiomas (44 alumnos). Resaltamos que 39 estudiantes disfrutaron de una estancia internacional gracias a los convenios bilaterales que la UEM ha establecido con otras instituciones fuera de los programas tradicionales. Además, 19 de los alumnos que han contestado a la encuesta has disfrutado de una estancia internacional en universidades de la red Laureate a la que pertenece esta institución y que tiene centros en los cinco continentes.

Vemos en la Tabla 3 la tasa de respuestas positivas y negativas respecto de los ítems que hacen referencia a la convivencia, relaciones y asistencia a eventos de tipo internacional.

Tabla 3
Experiencia Intercultural

	Docentes		Estudiantes	
	SI	NO	SI	NO
Vive o ha vivido con algún extranjero	87 (54,37%)	73 (45,63%)	333 (58,30%)	238 (47,70%)
Tiene algún familiar viviendo en el extranjero	103 (64,37%)	57 (35,63%)	350 (61,90%)	216 (38,20%)
Alguno de los amigos personales es extranjero	131 (81,87%)	29 (18,13%)	423 (74,10%)	148 (25,90%)
Ha tenido profesores extranjeros	140 (87,50%)	20 (12,50%)	525 (92,10%)	45 (7,90%)
Asistir a seminarios/conferencias sobre otras culturas/países	117 (73,12%)	43 (26,88%)	302 (53,20%)	266 (46,80%)
Participar fiesta otras culturas/países	150 (93,73%)	10 (6,25%)	447 (78,70%)	121 (21,30%)
Participar feria otras culturas/países	121 (75,62%)	39 (24,38%)	360 (63,10%)	210 (36,80%)
Asistir exposición otras culturas/países	137 (87,26%)	20 (12,74%)	432 (75,80%)	138 (24,20%)

En cuanto a los **profesores** y el conocimiento de idiomas, cabe destacar que la mayoría (83,54%) dijo haber estudiado mucho inglés y sólo 2 no lo habían estudiado. La cifras de mucho estudio de francés (26,47%) y alemán (5,66%) son más bajas, habiendo mayores porcentajes de sujetos que lo estudiaron un poco y menor tasa de respuestas (136 y 106 sujetos respectivamente). Solo 16 profesores registraron haber estudiado otros idiomas como el chino, el portugués, el italiano o el ruso.

Entre los profesores de nacionalidad distinta a las española (14 sujetos), 9 llevaban más de 14 años residiendo en nuestro país. Sin embargo, son muchos menos los profesores de nacionalidad española que han vivido en el extranjero por periodos superiores a 3 años (el 9,80%), siendo mayoría (37,91%) los que nunca han vivido en el extranjero durante, al menos, un mes. En esta línea, del total de la muestra de profesores, 87 (53,05%) dijeron no haberse acogido nunca a ningún tipo de programa de movilidad internacional (Erasmus, becas de investigación pre/post doctoral, etc.). Esto quiere decir que menos de la mitad (46,95%) de los docentes que participaron en la encuesta han hecho una estancia internacional (29 estancias Erasmus, 10 becas predoctorales, 10 becas postdoctorales, 14 estancias por investigación).Por último, respecto de las frecuencias (sí/no) con las que los 160 profesores (4 perdidos) han tenido contacto con extranjeros o "experimentado internacionalidad" en las relaciones, véase la Tabla 3.

Sensibilidad Intercultural y Diferencias en entre grupos

La respuesta emocional positiva hacia la interculturalidad de los **estudiantes** oscila entre 3,64 (DT 1,17) del ítem 20 y 4,65 (DT 0,62) en el ítem 1. La media es de 4,30 (DT 0,92); es decir, hay una buena respuesta positiva hacia la interculturalidad. Los ítems 5, 10, 14, 17 y 23 están por encima de la media. Las medias en la respuesta emocional negativa oscilan entre 1,57 (DT 0,79) en el ítem 22 y 2,58 (DT 1,22) en el ítem 15 (media total 2,04; DT 1,17).Lo que puede significar que, por tener el ítem 15 la mayor de las puntuaciones, la actitud más negativa hacia la interculturalidad tiene que ver con la dimensión de seguridad en uno mismo. Los estudiantes tienden a estar de acuerdo con sentencias de tipo positivo respecto de la diferencia, la cercanía a personas de otras culturas y países o el respeto y la tolerancia hacia la interculturalidad.

En cuanto a la respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural entre los **profesores** las medias de los ítems oscilan entre 3,68 (DT 1,17) y 4,84 (DT 0,39)y en global, la media es de 4,41 puntos (DT 0,31). También aquí se puede decir que hay una respuesta positiva hacia la interculturalidad. La media más alta se obtiene en el ítem 1 (*me gusta relacionarme con personas de otras culturas)* y los ítems 5, 10, 14, 17 y 23 están por encima de la media. Las medias en la respuesta emocional negativa oscilan entre 1,51 (DT ,07) en el ítem 8 y 2,69 (DT 1,23) en el ítem 15 (media total 2,03; DT 0,38). La actitud más negativa hacia la interculturalidad tiene que ver con la dimensión de seguridad en uno mismo. Se puede decir que los profesores tienden a estar de acuerdo con sentencias de tipo positivo respecto de la interculturalidad. Igual que los estudiantes, puntúan bajo en las actitudes negativas y tampoco se sienten mal en sus relaciones con personas de otras culturas aunque sí sienten inseguridad por cuestiones idiomáticas.

Tabla 4
Sensibilidad Intercultural de estudiantes y docentes

	Estudiantes	**Docentes**
	M (DT)	**M (DT)**
Respuesta Emocional Positiva	**4,30 (0,92)**	**4,41 (0,31)**
1 Me gusta relacionarme con personas de otras culturas	4,65 (0,62)	4,84 (0,39)
3 Me siento seguro de mí mismo, en mis relaciones con extranjeros	4,21 (0,84)	4,30 (0,79)
5 Creo que los valores de todas las personas son importantes, no importa su origen cultural	4,63 (0,76)	4,77 (0,51)
7 No me produce tensión relacionarme con personas de otras culturas	4,12 (1,21)	4,06 (1,29)
9 Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura, que con personas de diferente cultura	4,22 (1,06)	4,23 (1,16)
10 Creo que trabajar con personas de diferentes culturas es y será muy positivo para mi	4,62 (0,72)	4,77 (0,49)
11 Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de cultura diferente a la mía	4,17 (0,83)	4,38 (0,70)
12 Cuando conozco a alguien de otra cultura procuro no guiarme por estereotipos	4,07 (1,00)	4,18 (0,94)
14 Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales	4,54 (0,69)	4,64 (0,56)
17 Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas	4,62 (0,66)	4,72 (0,56)
18 Cuando converso con una persona de otras cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo	4,11 (1,05)	4,28 (0,91)
20 Me es fácil captar los mensajes no verbales de las personas de cultura diferente cuando me relaciono …	3,64 (1,11)	3,68 (1,15)
21 Respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las …	4,40 (0,72)	4,46 (0,72)
23 Me gusta estar atento y tratar de captar la mayor información posible cuando me relaciono con ….	4,40 (0,74)	4,49 (0,61)
24 Me atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy	4,17 (0,91)	4,36 (0,74)

interesantes		
Respuesta Emocional Negativa	**2,04 (1,17)**	**2,03 (0,38)**
2 Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas	2,35 (1,13)	2,09 (1,09)
4 Me es difícil hablar con personas de otras culturas aun conociendo su idioma	1,95 (1,11)	2,04 (1,21)
6 Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono con extranjeros	2,14 (1,20)	2,14 (1,25)
8 No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas	1,65 (1,14)	1,51 (1,07)
13 Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países	1,97 (1,10)	1,89 (0,10)
15 Estoy más alerta cuando me relaciono con personas de otra cultura	2,58 (1,22)	2,69 (1,23)
16 No confío en mis habilidades para comunicarme cuando me relaciono con extranjeros que hablan otra ..	2,27 (1,26)	2,49 (1,27)
19 Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras que de las de mi propia cultura	1,86 (1,06)	1,81 (1,12)
22 Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas	1,57 (0,79)	1,62 (0,84)

Para conocer si existían diferencias en respuestas de sensibilidad intercultural entre profesores y estudiantes, se realizó la prueba *t* para muestras independientes y se encontró que existían diferencias significativas a favor de los profesores en las medias de respuesta emocional positiva de los ítems: 1 ($p<0,001$), 5 ($p=0,009$), 10 ($p=0,002$), 11 ($p=0,003$), 17 ($p=0,04$), 18 ($p=0,002$) y 24 ($p=0,018$), y de respuesta emocional negativa en el ítem 16 ($p=0,04$). Los estudiantes mostraban, respecto de los profesores, diferencias estadísticamente significativas con puntuaciones medias más bajas en el ítem 2 ($p=0,01$) de respuesta emocional negativa. Así, parece que los profesores tienden a tener mejores puntuaciones que los alumnos respecto de la respuesta emocional positiva y los alumnos tienen puntuaciones más cercanas al 1 que los profesores cuando se les pregunta si encuentran difícil comprender a personas de otras culturas (ítem 2).

Con el fin de conocer si existían diferencias en la sensibilidad intercultural entre las distintas facultades y escuelas, primero se decidió agrupar a éstas (7 originalmente) en tres nuevas categorías por afinidad de áreas: 1) Escuela de Arquitectura y Escuela Politécnica, 2) Ciencias de la Salud, Ciencias Biomédicas y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y 3) Ciencias Sociales y Artes y Comunicación. A continuación se realizó un análisis de la varianza y se halló que: (a) cuando se agruparon a estudiantes y profesores, no se encontraron diferencias significativas en las medias de las puntuaciones que daban en cada área de conocimiento; (b) entre los estudiantes de las distintas facultades, sí hubo diferencias estadísticamente significativas ($p=0,022$) en las medias de las respuestas al ítem 2 (*encuentro difícil comprender a personas de otras culturas).* Así, las medias más bajas (más favorables) se encontraron entre aquellos que pertenecían a las facultades de Ciencias de la Salud, Biomédicas y Deporte (2,19); (c) entre los profesores de distintas facultades sí hubo una diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones de las medias del ítem 22, referido también a la respuesta emocional negativa (*tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas);* y (d) *l*os profesores de Ciencias Sociales, Artes y Comunicación dieron las puntuaciones medias más bajas o cercanas al desacuerdo total (1,41), detrás de los profesores de Arquitectura y Politécnica (1,47) y los de Salud, Biomédicas y Deporte.

Discusión y conclusiones

Era de esperar que el porcentaje de participación de los estudiantes (4,87%) fuera menor que el de los profesores (casi 20%), pero consideramos que es interesante obtener datos de una muestra del 5% de la población total de estudiantes de grado, dado el escaso número de estudios previos de descripción de sensibilidad intercultural en población

universitaria. El rango de edad de los estudiantes (19-63) es amplio porque la UEM ofrece programas compatibles con la actividad laboral. En ambos grupos, las mujeres que participan son más que los hombres y abrimos a partir de este dato una nueva pregunta de investigación para el futuro donde sería interesante conocer si el género condiciona un mayor o menor interés por la interculturalidad. Nos hemos encontrado con una muestra fundamentalmente nacional ya que cerca del 80% de los estudiantes y 9 de cada 10 profesores que participan en esta encuesta son de nacionalidad española. Sin embargo, a favor de la diversidad en el aula y la sensibilidad intercultural, valoramos positivamente que el 20% de los estudiantes sea de nacionalidad distinta a la española. El 30% de los estudiantes dicen haberse acogido a algún programa de movilidad internacional y consideramos que es una cifra positiva frente a otros estudios (Osma, 2012). Este hecho puede deberse a que la UEM dispone de mayores opciones de movilidad gracias a la pertenencia a una red internacional de universidades. Nos parece interesante combinar este porcentaje con el dato de que un 73,64% de los estudiantes no españoles llevan residiendo en España 4 años o menos. Casi la mitad de los profesores de la UEM ha participado en algún programa de movilidad. El hecho de que estos resultados sean positivos no impide que haya que seguir promoviendo y desarrollando estrategias de fomento de la interculturalidad en el aula y en la universidad en estudiantes y profesores. Son éstos últimos un elemento clave para promover las competencias de interculturalidad en los estudiantes. Todavía pensamos que estamos lejos de la situación de otras universidades en Europa y Estados Unidos. Es interesante observar que tanto estudiantes como profesores informan positivamente y en porcentajes siempre superiores al 50% (en la mayoría de los ítems, del 70%) a las preguntas que tienen que ver con sus experiencias de convivencia con extranjeros, amistades y familiares que viven fuera y asistencia a ferias, fiestas o exposiciones de otras culturas. Son datos de frecuencia que nos informan que estudiantes y profesores tienen experiencia internacional. Pensamos que estos datos constituyen una buena base sobre la que seguir construyendo modelos de interculturalidad. Los datos obtenidos sobre sensibilidad intercultural nos cuentan que tanto estudiantes como docentes tienen actitudes positivas respecto de la diferencia y la interculturalidad; la aceptan, la toleran y les interesa, aunque en ambos grupos la inseguridad en uno mismo respecto del manejo de idiomas, constituye una de las mayores barreras. Es, sin duda, uno de los inconvenientes más característicos de nuestra cultura; la idea de poder "ser juzgado" por otros constituye un elemento nuclear en la falta de audacia a la hora de afrontar conversaciones en idiomas distintos al nuestro. A pesar de que culturalmente estemos condicionados por esta circunstancia, el trabajo de la autoestima y la constatación de consecuencias positivas por el hecho de afrontar estas situaciones, debería ser fundamental en el planteamiento del fomento de competencias en los estudiantes y profesores.

Cuando se han analizado las diferencias de medias de puntuación entre los dos colectivos, es interesante observar que los profesores parecen ser más proclives a puntuar más alto en muchos de los ítems agrupados en *respuesta emocional positiva* y pensamos que este hecho pueda deberse a su experiencia. Así, cabe que de aquí surja una nueva pregunta de investigación; conocer las variables psicológicas y sociales que subyacen a estas diferencias. Finalmente, que un estudiante o un profesor estudie/trabaje en un área o disciplina específica no parece ser un factor determinante para explicar la sensibilidad intercultural, por lo que podríamos pensar que los estereotipos respecto del perfil profesional en este campo, no tienen mucho fundamento. La sensibilidad intercultural es excelente pero la experiencia internacional es aún baja, aunque si lo comparamos con otras instituciones las cifras son más positivas. Los pasos que en el futuro vayamos dando tratarán de aportar más datos de interés que sirvan para la puesta en marcha de acciones encaminadas al fomento de competencias interculturales en estudiantes y profesores.

Referencias

Chen, G.M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 2-14.

Cornwell, G. y Stoddard, E. (1999). *Globalizing knowledge: Connecting international & intercultural studies. The academy in transition.* Washington: Association of American Colleges and Universities.

Consejo Europeo (2008). *Libro Blanco de diálogo intercultural.*http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white paper_final_revised_en.pdfStrasbourg, France: Committee of Ministers, Council of Europe.

De Santos Velasco, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales.* Universidad de Barcelona.

Deardorff, K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research,149*, 65-79.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana Editores.

Gallifa, J. y Pedro, F. (2001). *Quin futur té la Universitat? Vint visions sobre la Universitat a Catalunya.* Barcelona: Proa Debat.

Márquez, E. y García-Cano, M. (2004). Debates sobre educación intercultural desde su práctica en el aula. *Portularia, 4,*143-152.

Osma, J., Crespo, E., Fermoselle, E. (2012). *Evaluación de la sensibilidad intercultural en la Universitat Jaume I: datos preliminares sobre una muestra de jóvenes estudiantes*. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11075&PHPSESSID=8575d0fa1a0ee1c7a6afd15ca41e1053> Fecha de consulta 23/04/2013.

Sáez, R. (2006). La educación intercultural, *Revista de Educación,339,* 859-881.

Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural, *Revista de Investigación en Educación*, *7,* 7-36.

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 353-372.

CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DEL ALUMNADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONDICIONANTES SOCIODEMOGRÁFICOS

Santiago Mengual-Andrés, Universitat de València
Email contacto: santiago.mengual@uv.es

Resumen

El presente trabajo analiza las actitudes hacia la educación inclusiva y los conocimientos acerca de la misma que manifiesta el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia. El estudio conformado por una muestra de 182 alumnos y alumnas evidencia las relaciones entre actitudes, conocimientos y determinados factores sociodemográficos, experiencia laboral y contacto con asociaciones u ONGDs relacionadas con la educación inclusiva. Este estudio pone de manifiesto la escasa formación percibida por el alumnado acerca de la educación inclusiva así como la conveniencia de mejorar o aumentar la práctica profesional y la participación en asociaciones u ONGDs vinculadas a este ámbito educativo.

Descriptores: *educación inclusiva, actitudes, conocimientos, universidad, escala.*

Abstract

This paper analyzes the attitudes towards inclusive education and knowledge about the inclusive education manifested by Education student's at the University of Valencia. The study comprised a sample of 182 students evidence the relationship between attitudes, knowledge and certain sociodemographic factors, work experience and contact with associations or NGDOs related to inclusive education. This study highlights the lack of training received by the students about inclusive education and the desirability of enhancing or increasing professional practice and participation in associations or NGDOs linked to this education.

Keywords: *inclusive education, attitudes, knowledges, university, scale.*

Introducción

Entendemos la educación inclusiva como el ejercicio del derecho inalienable a una educación plena, de calidad y para todos, que garantice el desarrollo personal y la integración social máxima posible, asumiendo la diversidad del alumnado como uno de los ejes del proceso curricular (UNESCO, 2008). El término "conocimientos" es referido en este trabajo a la formación inicial que los estudiantes, en este caso, del Grado en Pedagogía están adquiriendo su formación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. En cuanto a la "actitud", la consideramos, desde la teoría de la acción razonada, como una predisposición aprendida a responder de forma consistente –

favorable o no- ante personas, objetos o situaciones (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Corral, 2011).

Numerosas instituciones y organismos destacan el carácter crucial que la formación inicial de los profesionales tiene para el éxito de una educación inclusiva real. No menor, según los mismos organismos, es el de las actitudes de dichos profesionales. (ONU, 2006; UNESCO, 2008; CERMI, 2010). Otros estudios han abordado con anterioridad este mismo tema desde colectivos y enfoques similares (e.g. Infante y Gómez, 2004; Sandoval, 2009; Conde, 2012; Vega, 2008; Llorent y Llorent, 2012; Chiner y Cardona, 2013; Miller, Morfidi y Soulis, 2013; Moliner, Sales, Ferrandez y Traver, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen, 2012; Wang, Zan, Liu, Liu y Sharma, 2012)

El propósito del presente trabajo se centra en (1) describir las actitudes y conocimientos hacia la educación inclusiva manifestados por el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia; (2) identificar la relación de determinadas variables de tipo sociodemográfico y su influencia en las actitudes hacia la educación inclusiva y en los conocimientos acerca de la misma. Se pretende con ello evidenciar aspectos positivos y aspectos mejorables del actual plan de estudios del Grado en Pedagogía para cumplir aquellos objetivos y competencias relacionadas con la formación necesaria para conseguir una educación verdaderamente inclusiva (Verifica del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia, Obj 2; Competencias G11, E31 y E37).

Método y procedimiento

La presente investigación utiliza una metodología cuantitativa, no experimental, descriptiva, mediante encuesta (Mcmillan y Shumacher, 2005), empleando técnicas de contraste no paramétricas, a fin de determinar la relación entre las variables estudiadas, dado que las puntuaciones de la muestra no presentaron una distribución normal (Pallant, 2003).

El "Cuestionario de Actitudes, Conocimientos y Experiencias previas hacia la Educación Inclusiva" (CACEPEI), se conformó en torno a 3 bloques: (a) aspectos sociodemográficos de la muestra, (b) Escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (EA) de Cardona y Gómez-Canet y González-Sánchez (2000) y (c) Escala de Conocimientos sobre la Educación Inclusiva (EC) confeccionada para el estudio. El CACEPEI se administró en dos formatos: (a) impreso y (b) versión online, desarrollada con el software Limesurvey a una muestra no probabilística, disponible intencional (MacMillan y Shumacher, 2005) constituida por el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia.

Análisis de fiabilidad

El índice de fiabilidad Alpha de Cronbach de la EA hacia la educación inclusiva fue determinado por Cardona (2003) en **.90**. Tras la recogida de información, se comprobó el índice de fiabilidad de la EC construida para la ocasión. Los resultados del test Alpha de Cronbach evidenciaron una fiabilidad de .90. Los indicadores de correlación inter-elemento no señalaron que dicho índice mejorara suprimiéndose alguno de los ítems. En consecuencia, el coeficiente de fiabilidad obtenido es alto, dotando de consistencia interna a la escala (Kerlinger y Lee, 2002).

Descripción de la muestra

El cuestionario CACEPEI fue administrado durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2012/2013 a un total de 182 alumnos y alumnas, de los cuales el 88.4% (*n*=161) fueron mujeres y un 11.54% (*n*=21) hombres. La edad de los participantes estuvo comprendida entre 19 y 54 años, con una media de 21 años (*M*=21.6; *SD*=4.3). La muestra estuvo integrada por los 4 cursos de la titulación, correspondiendo el 59.3% (*n*=108) a alumnado de primer y segundo curso (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de la muestra de estudio por cursos

Curso	*N*	*%*
1º	69	37.91
2º	39	21.43
3º	47	25.82
4º	27	14.84

Por lo que respecta al desarrollo de alguna actividad profesional vinculada con la educación inclusiva se observa como un 89% (*n*=162) no desarrolla ninguna actividad frente al 10.4% (*n*=19) que manifiesta trabajar en diversos ámbitos del sector. Por último, un 64.8% (*n*=118) de la muestra expresa su nula participación o pertenencia a ONGDs relacionadas con la atención a la diversidad. Sin embargo un 3.8% (*n*=7) declara una actividad continuada, un 7.6% (*n*=14) una actividad parcial y un 19.7% (*n*=36) un apoyo puntual.

Resultados

A continuación presentamos los resultados del estudio organizados en dos bloques: (a) resultados sobre actitudes y conocimientos hacia la educación inclusiva y (b) resultados de la correlación e inferencia de los indicadores sociodemográficos con las actitudes y conocimientos hacia la educación inclusiva.

Actitudes y conocimientos hacia la inclusión

Las puntuación de la EA fue altamente favorable (*M*=4.35, *SD*=.8). A nivel particular la Tabla 2 describe los porcentajes de respuesta por cada ítem de la escala, así como su distribución media. Tal y como se desprende del análisis, la totalidad de los ítems se distribuyen entre la 4ª y 5ª opción de la escala Likert; los alumnos manifiestan estar "bastante" o "muy de acuerdo" con los elementos propuestos. Más de la mitad del alumnado (78.4%) expresa su disconformidad respecto a la segregación educativa (it1), percibiéndola como una actitud injusta. A la par declara que la educación inclusiva desarrolla actitudes tolerantes hacia la diversidad (it2)–y pone de manifiesto su disposición positiva hacia la educación inclusiva (it5).

Tabla 2
Actitudes de los alumnos hacia la educación inclusiva

	%						
Item	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	***M***	***SD***
It1 - Separar a los niños/as y jóvenes con NEAE del resto de sus compañeros y compañeras es injusto	8.8	4.4	8.3	26.5	51.9	4.08	1.25
It1 - La educación inclusiva favorece en los y las estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias	-	.5	3.3	27.5	68.7	4.64	.57
It3 - Todo el alumnado, incluso aquellos o aquellas con discapacidades de un grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado	.6	9.4	14.9	40.9	34.3	3.99	.96
It4 - La educación inclusiva es también posible en la educación secundaria	-	1.6	6.0	37.4	54.9	4.46	.68
It4 - La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes	1.1	3.3	10.4	37.4	47.8	4.27	.86
It5 - Soy una persona partidaria de la educación inclusiva	-	-	3.8	28.6	67.6	4.64	.55
It6 - Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros y otras docentes, además del profesorado-tutor	.5	1.6	10.4	33.5	53.8	4.38	.78

Por lo que respecta a la EC la puntuación general fue baja (*M*=2.9, *SD*=.9). De hecho, el alumnado manifiesta no poseer los conocimientos adecuados acerca de la educación inclusiva. A excepción de los ítems 5 y 7, el resto obtiene una puntuación inferior a la media de la escala Likert. Únicamente las cuestiones referentes a la capacidad del alumnado para hacer frente a situaciones inclusivas se sitúan levemente por encima de la media de la escala (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Conocimientos del alumnado acerca de la educación inclusiva

	%						
Item	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	***M***	***SD***
It1- Conozco los planteamientos de la LISMI, la LOE y la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad	13.3	29.3	30.4	21.0	6.1	2.77	1.11
It2- Estoy en condiciones de realizar un diagnóstico a un alumno o alumna con n.e.a.e	17.1	26.0	34.8	18.8	3.3	2.65	1.07
It3- Conozco las distintas modalidades de escolarización hacia las que derivar a un alumno o alumna con n.e.a.e.	13.2	24.2	30.2	27.5	4.9	2.87	1.11
It4- Puedo orientar sobre las propuestas organizativas que deberían incluirse en el PEC para llevar a cabo una educación inclusiva	12.8	24.0	34.1	24.6	4.5	2.84	1.07
It5- Soy una persona capacitada para asesorar sobre las adaptaciones metodológicas que pueden utilizarse dentro del aula para atender a la diversidad del alumnado	7.1	23.1	32.4	32.4	4.9	3.05	1.02
It6- Puedo orientar sobre las salidas profesionales del alumnado con n.e.a.e	19.3	24.9	28.2	21.5	6.1	2.70	1.18
It7- Me siento una persona capacitada para desempeñar mi trabajo de acuerdo a las exigencias de la educación inclusiva	5.5	10.4	28.0	35.7	20.3	3.55	1.09

Correlación entre edad, curso y actitudes hacia la educación inclusiva y conocimientos sobre esta

Se analizó la correlación entre las variables continuas a través del estadístico R de Pearson.Se evidenció una correlación bivariada estadísticamente significativa entre las actitudes y los conocimientos hacia la educación inclusiva (r=.313, n=182, *p*=.000), es decir, actitudes más positivas hacia la inclusión cursan con mejores conocimientos sobre la misma. Del mismo modo, la edad de los participantes y el curso académico también revelaron relaciones estadísticamente significativas en cuanto a los conocimientos acerca de la inclusión (r=.320, *n*=182, *p*=.000; r=.459, *n*=182, *p*=.000): a mayor edad, o curso académico más avanzado, mejores conocimientos adquiridos acerca de educación inclusiva. Sin embargo, las actitudes no evidenciaron relación alguna con la edad o el curso académico.

Diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva y los conocimientos acerca de dicha educación en función de (a) género, (b) pertenencia/actividad en asociaciones/ONGDS y (c) desarrollo de actividades profesionales inclusivas

Los resultados test *U* no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .05$ en las actitudes hacia la educación educativa y los conocimientos sobre la misma en función del género. Tampoco se manifestaron cambios en las actitudes hacia la educación inclusiva en función del desarrollo de una actividad profesional relacionada con aquella. No obstante, se constató que las personas que trabajaban en ámbitos relacionados con las necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.) decían tener mejores conocimientos sobre tal educación ($U = 919.50$, $p = .007$, $r = .20$). Quienes no trabajan en tales sectores presentan un rango promedio de 84.39 frente al 117.61 de los que si lo hacen. El tamaño del efecto descrito fue alto (Cohen, 1998).

Se empleó el test Kruskal-Wallis (H) por ser una prueba no paramétrica alternativa a la ANOVA. Las actitudes hacia la inclusión no presentaron variaciones por el hecho de pertenecer o participar en asociaciones u ONGDs que atendieran a alumnado con n.e.a.e.(Ver Tabla 4). No obstante, las personas que describen mayores grados de participación o adscripción a una ONGDs u asociación vinculada a temas inclusivos autoperciben mayores niveles de conocimiento sobre la educación inclusiva, $\chi^2(4,119) = 17.366$, $p = .002$, r= -.23. En ambos casos el tamaño del efecto fue muy alto (Cohen, 1998).

Tabla 4

Diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva y los conocimientos sobre la misma en función de la pertenencia o participación en ONGDs

	Actitudes			**Conocimientos**		
	H	*p*	Rango promedio	*H*	*p*	Rango promedio
Actividad en ONGDs	**2,108**	**,716**		**17,366**	**,002**	
Actividad continuada			93,36			125,86
Participación parcial			81,23			103,96
Apoyo puntual			97,68			102,83
Ninguna			85,24			77,24
En contra			85,24			21,75

Discusión

Los resultados referidos a los conocimientos ponen de manifiesto la percepción del alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia respecto a la escasa

formación en los temas necesarios para desarrollar una educación verdaderamente inclusiva. Pese a ello, las actitudes que manifiestan hacia tal educación son altamente positivas.

Al mismo tiempo el trabajo pone de manifiesto la vinculación existente entre las actitudes hacia la educación inclusiva y los conocimientos sobre la misma. Del mismo modo la muestra del estudio ha evidenciado la relación entre los conocimientos sobre la educación inclusiva y el hecho de trabajar en el sector o participar en actividades de asociaciones u ONGDs con mayor asiduidad. Sin embargo, destaca la nula relación entre las actitudes y la experiencia profesional o participación activa en entidades vinculadas a la educación inclusiva.

Por último se ha descrito una clara correlación entre los conocimientos sobre la educación inclusiva y la edad o nivel académico de los participantes.

Prospectiva

El estudio presentado sugiere una revisión de los planes de estudios del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia, que capacite adecuadamente a sus egresados, a fin de que puedan atender profesionalmente a las exigencias de una educación inclusiva.

Igualmente enriquecedora resultaría la incorporación de prácticas profesionales relacionadas con la educación inclusiva, como integrantes de la mejora en los conocimientos y actitudes hacia aquella.

Una continuación de nuestro estudio nos llevará a analizar una variable que intuimos determinante: la influencia que tiene en las actitudes hacia la educación inclusiva y conocimientos sobre la misma el contacto previo con personas con n.e.a.e., delimitando la tipología, intensidad y frecuencia de dicho contacto.

Una posterior profundización del tema debería incluir el análisis de otras variables sociodemográficas que presentimos influyentes, como la tendencia ideológica del alumnado, su independencia económica y la formación previa que haya recibido en los temas constitutivos de la educación inclusiva, así como determinar la dirección de las relaciones, tamaños de los efectos y diferencias entre subgrupos de variables.

Dado que el componente cognitivo es una de las partes integrantes y fundamentales de la actitud, tal vez sería preciso buscar explicaciones que justifiquen por qué la diferencia de conocimientos no se manifiesta en una diferencia equivalente de las actitudes.

Parece lógica la relación recogida entre experiencia laboral y conocimientos, pero no la escasa correlación con las actitudes. Esto sugiere una clarificación posterior, bien en la línea sugerida anteriormente o bien en comprobar qué aspectos de la práctica profesional generan actitudes poco positivas hacia la educación inclusiva.

La misma reflexión se concluye de la correlación manifestada entre pertenencia o participación a ONGDs y las actitudes hacia la educación inclusiva.

Referencias

Cardona, M.C (2003). Mainstream teacher's acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, *18*(3), 311-332

Cardona, M.C. y Gómez-Canet, P.E. y González-Sánchez, M.E. (2000). Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva. Documento no publicado, Universidad de Alicante

CERMI (2010). *Manifiesto del CERMI: Por una educación inclusiva real y efectiva*. Disponible en: http.//boletin.cermi.es/render.aspx?fichero=625

Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, *17*(5), 526-541.

Cohen. J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NU: Lawrence Erlbaum Associates.

Conde, A. (2012). Percepción de la inclusión educativa en el contexto universitario: un estudio aproximativo en la FCEE de Granada. *ReiDoCrea, 1*, 115-125.

Infante, M. y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, *16*(4), 371-384.

Kerlinger, F.N y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Llorent Bedmar, V. y Llorent García, V.J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(2), 43-59.

McMillan, J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Miller, K. J., Morfidi, E. y Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education, 16*(1), 53-65.

Moliner, O., Sales, A., Ferrandez, R. y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 557-572.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero; J. M. y Calvo-Porral, C. (2011). *Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada*. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm

ONU (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad del 13 de diciembre de 2006.* Disponible en: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual.* McGrau-Hill: Philadelphia.

Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, *37*(1), 79-88.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., y Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68.

UNESCO (2008). *48th. International Conference on Education: Inclusive Education: the way of the future*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf.

Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de Educación Inclusiva*, *1*(1), 119-139 .

Wang, M., Zan, F., Liu, J., Liu, C. y Sharma, U. (2012). A survey study of Chinese in-service teachers' self-efficacy about inclusive education. *Journal of International Special Needs Education, 15*(2), 116.

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LAS INTERVENCIONES QUE SE LLEVAN A CABO CON EL ALUMNADO CON DEA EN LECTURA Y ESCRITURA

Remedios Guzmán Rosquete, Universidad de La Laguna
Bárbara Abreu Pérez, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias
Carmen Nuria Arvelo Rosales, Universidad de La Laguna
Email contacto: rguzman@ull.es

Resumen

Aunque la mayor parte de los niños/as dominan la lectoescritura en el primer ciclo de la Educación Primaria, no todos aprenden con éxito estas habilidades y algunos de ellos presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). La intervención es un factor clave en el éxito de este alumnado y el profesorado desempeña un papel relevante. El objetivo de esta comunicación fue analizar las percepciones del profesorado de Educación Primaria sobre una propuesta de intervenciones para el alumnado con DEA en lectura y escritura. Se diseñó una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta y 10 ítems referidos a una actividad específica o procedimiento de intervención que el profesorado puede utilizar en el aula. Los resultados revelaron que el profesorado consideró adecuadas la mayoría de estas medidas, así como que son viables a la hora de ponerlas en práctica en el aula.

Descriptores: *Dificultades específicas de aprendizaje, Lectura y escritura, Profesorado de primaria, Intervención.*

Abstract

Most children have a good knowledge of reading and writing in primary education, but not all of them learn these skills successfully and some children suffer on specific learning difficulties. Teachers have an important role in the intervention which supposes a key factor in the success of these students. The aim of this research was to analyze the perceptions of primary education teachers on proposed interventions for students with reading and writing of specific learning difficulties. It was designed a Likert scale with four alternative responses and 10 items related to a specific activity or intervention procedure that teachers can use in the classroom. The results revealed that teachers considered adequate most of these procedures. They showed also that it is possible to put them into practice in the classroom.

Keywords: *Specific learning disabilities, Reading, Writing, Primary teachers, Intervention.*

Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura ocupa un lugar fundamental desde el inicio de la escolaridad, y de manera especial, en la etapa de la Educación Primaria (EP). Si bien, la mayor parte de los aprenden a leer y escribir en el primer ciclo de la etapa obligatoria,

cualquier docente sabe que el dominio de estas habilidades no finaliza en el segundo curso de la EP. Por el contrario, para que un alumno llegue a ser competente en el lenguaje escrito requiere de un proceso de aprendizaje sistemático y continuo que se prolonga, generalmente, durante toda la escolaridad. De hecho, gran parte de los esfuerzos del profesorado de la educación obligatoria se destinan a la intervención en estas habilidades instrumentales. Esto se debe a que el dominio de la lectura y la escritura es determinante en el progreso y éxito escolar de cualquier estudiante. Las consecuencias personales, sociales y educativas que para un alumno tiene una mala adquisición de estas habilidades podemos anticiparlas de antemano. Situándonos en el ámbito escolar, gran parte de las actividades académicas se apoyan en estas habilidades instrumentales, por lo que su falta de dominio condiciona de manera desfavorable todos los aprendizajes posteriores.

A pesar de la importancia que se concede en la educación obligatoria al aprendizaje de la lectura y la escritura, desde los primeros años de la escolaridad se comienzan a marcar las diferencias entre los estudiantes que dominan estas habilidades y aquellos que presentan dificultades en su adquisición. Cualquier estudiante puede presentar, a lo largo de su escolaridad, dificultades y problemas en relación con el aprendizaje de estas habilidades instrumentales, sin embargo, sólo son unos pocos los que, de manera sistemática, no responden a la intervención. Esta resistencia a la intervención, junto a la ausencia de dificultades sensoriales, psíquicas o emocionales, indica que estos alumnos son susceptibles de presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), las cuales persisten y se mantiene a lo largo del tiempo. Sin embargo, no siempre es fácil para un docente saber diferenciar cuándo las dificultades en la adquisición del lenguaje escrito son debidas a un retraso o cuándo derivan de una alteración de origen neurobiológico como las DEA, ya que aunque ambas comparten que el estudiante tiene bajo rendimiento y dificultades de aprendizaje en un área instrumental, se diferencian en su carácter específico, su explicación causal y el tipo de intervención que necesitan.

En la actualidad existe un amplio consenso en considerar que la lectura y escritura son actividades cognitivas complejas en las que intervienen múltiples procesos cognitivos y lingüísticos. Aunque la mayor parte de estos procesos están automatizados cuando se tiene dominio de estas habilidades, se ha demostrado que las diferencias individuales entre los niños con y sin DEA derivan de su grado de eficiencia en los procesos cognitivos involucrados en las mismas. Estos procesos, en el caso de la lectura, se identifican como: (1) perceptivos, mediante los cuales se extrae la información de las letras y palabras que componen el texto; (2) léxicos, relacionados con el reconocimiento de palabras y el acceso al significado de las mismas; (3) sintácticos, que tienen que ver con la identificación de la estructura gramatical de la oración según las reglas del lenguaje; y (4) semánticos, que hacen referencia al significado y contenido del lenguaje (Cuetos, 2008). En el caso de la escritura, los procesos que intervienen son: (1) motores, donde se especifican las secuencias, dirección, tamaño proporcional y rasgos de las letras; (2) léxicos, mediante los cuales se seleccionan aquellas palabras pertinentes y adecuadas para conformar la estructura léxica; (3) sintácticos, que proporcionan el ajuste a las reglas y estructuras gramaticales propias de la lengua en que se escribe; y (4) planificación, que inciden en la toma de decisiones relacionada con la finalidad y del contenido que se pretende escribir (Cuetos, 2010). Se ha señalado que las DEA son selectivas (Sánchez, 1993), ya que no afectan a todos los niveles de procesamiento señalados anteriormente. Al respecto, diversos estudios evidencian que las dificultades específicas, tanto en la lectura como en la escritura, se dan principalmente en el procesamiento léxico, es decir, el que permite el reconocimiento y el acceso al significado de las palabras. De manera específica, se considera que el déficit en procesamiento fonológico,

es la principal causa de las DEA (Stanovich, 1986; Vellutino y Scanlon, 1987). La hipótesis del déficit fonológico ha sido y es una de las más aceptadas en la explicación de las DEA, principalmente, en la lectura o dislexia, la cual también ha tenido apoyo empírico en español (Jiménez et al., 2005).

En esta línea, uno de los modelos explicativos que más consenso científico ha tenido en el ámbito de la adquisición de la lectura y escritura y sus dificultades es el modelo de Doble Ruta (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, y Ziegler, 2001). El apoyo a este modelo, unido a los grandes avances que se han producido en la investigación en el campo de las DEA, ha posibilitado el desarrollo de importantes implicaciones educativas para intervenir con los estudiantes que presentan DEA. Se considera que los alumnos con DEA en la lectura y escritura requieren de intervenciones específicas relacionadas, principalmente, con la automatización de los procesos léxicos (Ortiz, 2004). Por ello la intervención debe centrarse de manera prioritaria en actividades destinadas al desarrollo del procesamiento fonológico y de acceso al código. La enseñanza del conocimiento fonológico mejora el rendimiento en la lectoescritura en el alumnado que se inicia en su aprendizaje y que progresa normalmente, pero mucho más en el alumnado que está en riesgo de presentar DEA y en aquel que ya las presenta. Al respecto, Jiménez y O'Shanahan (2008) proponen una serie de medidas a tener en cuenta cuando se trata de la intervención con el alumnado con DEA en lectura. Para estos autores la intervención debe ser sistemática y partir de la instrucción en los elementos más efectivos y facilitadores de la adquisición de la lectura, como son la conciencia fonológica, la manipulación de los fonemas del lenguaje y el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema.

Asimismo, el reconocimiento y la recuperación automática de los significados se presentan como aspectos básicos para la obtención de un buen rendimiento en estas habilidades. De ahí que, y aun siendo el español una lengua con un sistema ortográfico transparente, sea necesario trabajar en el alumnado con DEA las representaciones ortográficas y fortalecer su conexión con el sistema semántico. Ello favorecerá la creación de un vocabulario ortográfico mínimo que facilite los procesos de recuperación léxica e incremente el acceso directo al significado de las palabras cuando lee o escribe (Singer y Cuadro, 2010).

Por otro lado, la relación encontrada entre la comprensión de un texto y la velocidad y precisión en la lectura, justifica, igualmente, que la intervención con estos estudiantes se centre en las estrategias cognitivas específicas relacionadas con la fluidez, el procesamiento sintáctico y semántico (Jiménez y O'Shanahan, 2008; Guzel-Ozmen, 2011; Santiuste, y López Escribano, 2005).

De lo anterior se deduce que, para intervenir de manera eficaz con el alumnado con DEA, es necesario incidir en los procesos cognitivos y lingüísticos que tiene alterados. Dentro de este contexto, el profesorado juega un papel esencial, ya que son los que mantienen un contacto directo con estos estudiantes y los que, en colaboración con otros profesionales, ponen en práctica la intervención. En este sentido, es importante que el profesorado no sólo domine estrategias metodológicas y curriculares adaptadas a la diversidad del aula, sino que, igualmente, tenga conocimientos y ponga en práctica actividades y procedimientos de intervención específicos que den respuesta a las necesidades del alumnado con DEA.

Al respecto, y desde que se reconoce el término Dificultades Específicas de Aprendizaje en la LOE (2006), algunas comunidades autónomas, como por ejemplo la Comunidad Autónoma Canaria (CAC), han ido diseñando y poniendo en práctica líneas de

actuación dirigidas a la detección y atención del alumnado con DEA[38]. Dentro de las actuaciones llevadas a cabo por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de la CAC, es necesario resaltar algunas acciones que se han dirigido a la intervención del alumnado con DEA: (1) desarrollo de normativa específica, dentro de la cual se encuentra la detección temprana y la intervención del alumnado con DEA (Orden del 13 de diciembre de 2010); (2) orientaciones para la flexibilización de los criterios de evaluación y condiciones especiales para las pruebas escritas (Resolución de 9 de febrero de 2011); (3) programas de intervención educativos dirigidos al entrenamiento del profesorado a través de modelos de intervención preventivos basados en la Respuesta a la Intervención (modelo RtI); y (4) mejora de la formación y eficacia del profesorado, a través de talleres de teleformación y cursos para intervenir con este alumnado, así como orientaciones para el profesorado para llevar a cabo adaptaciones metodológicas dentro del aula con el alumnado con DEA.

Muchas de estas actuaciones dejan constancia de la importancia que tiene el profesorado para atender a la diversidad en general, y las DEA en particular. Partiendo del supuesto de que es el aula ordinaria el contexto natural de la intervención y de que es el profesor/a tutor/a quien da respuesta a las dificultades del alumnado, su rol y sus conocimientos son determinantes. Por esta razón, no es de extrañar que se propongan, desde la administración educativa, orientaciones para que el profesorado lleve a cabo, dentro del aula, medidas e intervenciones con el alumnado con DEA (i.e., adaptaciones metodológicas, de recursos, estrategias organizativas, evaluación).

A pesar de la importancia que tiene el profesorado en la intervención del alumnado con DEA, desconocemos trabajos que aborden de manera específica qué actividades de intervención ponen en práctica los profesores dentro del aula con el alumnado con DEA. La efectividad de las intervenciones no sólo depende del tipo de actividades que se recomienden para este alumnado, sino igualmente de que el profesorado la considere adecuada y la pueda llevar a cabo dentro del aula. Dentro de este contexto, el objetivo de esta comunicación ha sido analizar las percepciones del profesorado de Educación Primaria, en relación a la adecuación y viabilidad, de una propuesta de intervenciones para llevar a cabo dentro del aula con el alumnado con DEA en lectura y escritura.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 111 profesores tutores que impartían docencia en los niveles de 1º a 6º de la etapa de Educación Primaria, en centros públicos y concertados, ubicados en zonas urbanas y suburbanas de Tenerife. La mayoría de estos tutores eran mujeres (80,2%) y sólo un 19,8% eran hombres. La edad del profesorado oscilaba entre los 22 y los 61 años (M=46,94; DT=8,78). El 82,0% del profesorado informó que había tenido en su clase algún alumno/a con DEA, aunque sólo el 45,0% de estos docentes manifestaron, que en el curso actual, tenían integrados en su aula algún alumno/a con DEA en lectura y/o escritura.

38

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=15&Cont=48&categoria=2909

Instrumento

La recogida de información se llevó a cabo a través de la *Escala de percepciones sobre las intervenciones para alumnado con DEA en lectura y escritura*. Este instrumento, diseñado *ad hoc*, incluye 10 ítems tipo Likert con 4 alternativas de respuesta: Nada (0), Poco (2), Bastante (3) y Mucho (4). Los ítems hacían referencia a actividades o procesos de intervención generales, propuestos por la Consejería de Educación, así como otros de carácter más específico y que han demostrado, empíricamente, su efectividad en las DEA en lectura y/o escritura.

Procedimiento

Para proceder a la recogida de la información, inicialmente se estableció contacto telefónico con varios centros de Educación Primaria de Tenerife, en el que se les informaba sobre los objetivos del estudio y se solicitaba su colaboración. En todos los centros de la muestra se procedió a: (1) entregar copias del instrumento de recogida de información y se informaba nuevamente de la finalidad y modo de cumplimentación; (2) administrar el instrumento al profesorado que reuniera las características de la muestra; (3) por último, en aquellos centros en los que el profesorado no podía cumplimentar la escala en el momento de su entrega, se recogieron los instrumentos una vez pasado el periodo de tiempo previamente establecido. La recogida de información se realizó en el último trimestre del curso 2012.

Resultados

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el SPSS 17.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Se calcularon estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes y medidas de centralización) para conocer la adecuación y viabilidad de las intervenciones presentadas para atender en el aula al alumnado con DEA en lectura y escritura.

Adecuación de las intervenciones

El análisis de la adecuación de las intervenciones reveló que los docentes valoraron las propuestas presentadas como bastante adecuadas para dar respuesta, dentro del aula, a las dificultades de los estudiantes con DEA (M=3,22). A la hora de realizar un análisis pormenorizado sobre las respuestas del profesorado en relación al grado de adecuación de estas medidas, los resultados revelaron que la mayoría de estos (96,4%), consideraron que las propuestas más adecuadas eran las que hacían referencia a adaptaciones en los procedimientos de evaluación (i.e., pruebas orales, escalas de observación para valorar las tareas, (auto) revisión de trabajos realizados, etc.). Asimismo, el 90% del profesorado valoró que otra de las medidas de evaluación más adecuada era flexibilizar el tiempo que se permite a un alumno con DEA cuando tienen que realizar pruebas de evaluación que impliquen la utilización de la lengua escrita.

Las adaptaciones de tipo metodológico son, igualmente altamente valoradas como adecuadas para llevar a cabo con los estudiantes con DEA. Así por ejemplo, el 94,6% del profesorado opinó que proporcionar apoyos visuales, cuando el alumno/a está realizando las tareas en clase, es una de las estrategias didácticas más adecuada. En esta línea, la presentación gradual o por tareas de cada una de las actividades, así como la supervisión de las mismas, es otra de las medidas de intervención mejor valoradas por los docentes (91%).

Sin embargo, las propuestas específicas para intervenir en las DEA son las que un menor porcentaje de tutores consideraron adecuadas para dar respuesta a este alumnado. En este sentido, la estrategia de *lecturas repetidas*, la cual ha demostrado su eficacia en la mejora de la fluidez lectora del alumnado con DEA, fue considerada adecuada por el 63,9% del profesorado. Asimismo, los procedimientos de intervención destinados a la automatización de los procesos lingüísticos son, según opinión de estos tutores una de las medidas menos adecuadas dentro de las propuestas presentadas. Sólo, aproximadamente, la mitad de los profesores (53,1%) consideraron que las medidas destinadas al dominio de los patrones motores y ortográficos, son adecuadas para intervenir con los estudiantes con DEA en escritura.

Viabilidad de las intervenciones

Por otra parte, cuando se analizó la viabilidad para llevar a cabo dentro del aula las intervenciones presentadas, el profesorado consideró, a nivel general, que estas propuestas eran bastante viables (M=3,06). El análisis de los resultados de la viabilidad de cada una de las medidas, puso de manifiesto que no todas las propuestas que se consideraron adecuadas eran, en la misma proporción, viables para llevar a cabo con el alumnado con DEA en el aula. De las medidas propuestas, el profesorado (84,6%) opinó que las adaptaciones de los procedimientos de evaluación son las más viables, así como dejar a estos alumnos/as más tiempo para realizar pruebas de evaluación que requieran leer y escribir (79,2%).

Las medidas de intervención metodológicas, aunque fueron valoradas por la mayor parte del profesorado como bastante adecuadas, un menor porcentaje de estos docentes las consideradas como viables. Los docentes señalaron que las propuestas de intervención, de mayor a menor viabilidad, son: ofrecer apoyos visuales (68,5%), proporcionar gradualmente las instrucciones mientras realizan las tareas (64,8%), así como las intervenciones dirigidas al afianzamiento de las reglas de conversión grafema-fonema (62,9%).

Por último, al que igual que sucede cuando se analizó la adecuación, las propuestas relacionadas con las intervenciones específicas para abordar las dificultades de estos estudiantes, son las que una mayor proporción del profesorado consideró poco o nada viables. De hecho, el 60,3% del profesorado valoró que la estrategia de *lecturas repetidas* es poco o nada viable para poner en práctica en su aula. La misma tendencia se observó cuando se pidió a los docentes que valoraran el grado de viabilidad de las tareas relacionadas con la automatización de habilidades motoras y ortográficas (59,5%).

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten obtener una radiografía sobre las actividades de intervención que los docentes no sólo consideran adecuadas, sino que además valoran como viables para implementar en el aula.

Mientras que las medidas relacionadas con la adaptación del proceso de evaluación o la metodología son percibidas como las más adecuadas y viables por estos docentes, las intervenciones específicas relacionadas con actividades de instrucción directa para los procesos implicados en la lectura y/o escritura, son valoradas como menos adecuadas y viables. Probablemente esta valoración viene derivada de la necesidad de dedicar un tiempo específico dentro del horario a realizar estas tareas de entrenamiento específico, mientras que

las medidas relacionadas con la adaptación metodológica o de evaluación se pueden integrar mejor en la dinámica de clase.

No obstante, la mejora de la intervención del alumnado con DEA requiere seguir profundizando a través de futuras investigaciones que sigan indagando, no sólo en las valoraciones del profesorado sobre las intervenciones, sino igualmente en conocer con qué frecuencia las utilizan y su incidencia en el rendimiento de los niños/as con DEA. Esto contribuirá a la intervención del alumnado con DEA, pero sin duda, también aportará información que incida de manera directa en la prevención de las dificultades de aprendizaje de dos de las habilidades que más preocupan al profesorado de todos los niveles escolares**.**

Referencias

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*, 204-256.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª edic.). Barcelona: Wolters Kluwers Educación.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la escritura* (3ª edic.). Barcelona: Wolters Kluwers Educación.

Guzel-Ozmen, R. (2011). Evaluating the Effectiveness of combined Reading Interventions on Improving Oral Reading Fluency of Students with Reading Disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*, 25, 1063-1086.

Jiménez, J.E., García, E., Ortiz, M.R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., Estévez, A. y Hernández, S. (2005). Is the deficit in phonological a wareness better explained in terms of took differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics, 26*, 267-283

Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *45*, 5.

Ortiz, M. R. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Santiuste, V. y López Escribano, C. (2005). Nuevos aportes en la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, *4*(1), 13-22.

Sánchez, E. (1993). El aprendizaje de la lectura: adquisición y trastorno. En M.A. Carbonero (Ed.), *Dificultades de aprendizaje. Tendencias y orientaciones actuales en la escuela* (pp. 89-118). Valladolid: ICE.

Stanovich, .E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 87-131). New York: Academic Press.

Singer, V. y Cuadro, A. (2010). Programas de intervención en trastornos de lectura. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, *2*(1), 78-86.

Vellutino, F.R., and Scanlon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological Awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental Study. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 321-363.

EXPECTATIVAS LABORALES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Dr. José Marcos Gómez Puerta, Universidad de Alicante
Contacto: marcos.gomez@ua.es

Resumen

Las creencias de las personas con discapacidad intelectual acerca de sus posibilidades laborales pueden estar condicionadas por aquellas expectativas de las personas de su entorno (e.g., familias y profesionales). La interiorización de estas creencias puede limitar significativamente el desarrollo de su potencial al generar una acomodación de la persona a tales expectativas. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental descriptivo se recogieron las creencias y percepciones de 60 personas con discapacidad intelectual pertenecientes a una Asociación de Alicante (Comunidad Valenciana) a través de encuesta, entrevista en profundidad y grupo de discusión. Los resultados indican: (a) la expectativa de que conseguirán empleo, (b) su preferencia por entornos normalizados, y (c) la percepción de ideas en su entorno que limitan su desarrollo, incluso en sus propias familias. Las implicaciones prácticas se relacionan con la necesidad de realizar una orientación profesional tanto con la persona con discapacidad como con su familia, y formar al alumno con discapacidad intelectual para su autodeterminación.

Descriptores: *Discapacidad intelectual, Empleo, Expectativas.*

Abstract

The beliefs of people with intellectual disabilities about their employability may be constrained by those expectations from people in their environment (eg, families and professionals). The internalization of these beliefs may significantly limit the development of their potential to generate an accommodation of the person to such expectations. Using a quantitative approach and a non experimental descriptive design beliefs and perceptions were collected from 60 people with intellectual disabilities belonging to an Association of Alicante (Valencia) through survey, in-depth interview and discussion group. The results indicate: (a) they believe and expect they will access employment, (b) they prefer normal environments, and (c) there are perceptions and ideas in their environment that limit their development, even in their own families. The practical implications are related to the need for professional guidance to both the disabled person as to his family, and train students with intellectual disabilities to self-determination.

Keywords: *People with intellectual disabilities, Employment, Expectations.*

Introducción

Desde siempre, la vida en sociedad de las personas con discapacidad intelectual ha estado marcada por la segregación y la marginalidad. Las formas de exclusión han sido diversas: eliminación (muerte), abandono, segregación, marginación y/o discriminación (Ravaud y Stiker, 2001). Esta forma de actuación empezó a modificarse hace sólo unas décadas. Las actuales visiones de la discapacidad ofrecen nuevas posibilidades para el desarrollo del potencial de estas personas, si bien estas iniciativas emprendidas siguen topando con obstáculos importantes (e.g., discriminación en el empleo, bajas expectativas hacia sus posibilidades de autonomía personal). Existen una serie de trabas o impedimentos que dificultan el poder avanzar hacia el empleo de las personas con discapacidad. Algunos de estos impedimentos son: (a) factores asociados a la educación y formación que reciben, (b) factores relativos a las modalidades de acceso al empleo, y (c) las creencias y percepciones que se tienen sobre las posibilidades laborales de estas personas.

Las creencias del entorno social acerca de las posibilidades de acceso al empleo de la persona con discapacidad intelectual constituyen uno de los factores involucrados en el desarrollo de las destrezas laborales (Fitzgerald y Betz, 1994; Vondracek y Schulenberg, 1992). Estas ideas de los demás, a su vez, afectan a las creencias que sobre sí misma elabora la propia persona (Lent y Hackett, 1994). De este modo e inconscientemente, las bajas expectativas hacia el individuo con discapacidad son el punto de partida de un círculo vicioso que limita significativamente sus posibilidades (O'Brien, 1985). Para romper esta tendencia resulta crucial identificar y modificar las creencias, muchas veces erróneas, sobre sus posibilidades de desarrollo (Barton, 2009; Caleidoscopia, 1996; OMS, 2011; Valls, Vilà, y Pallisera, 2004). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió que uno de los factores de discriminación más importantes en el empleo de la personas con discapacidad intelectual son las creencias de su entorno (OMS, 2011).

Las personas con discapacidad intelectual conviven con las creencias y percepciones acerca de sus posibilidades laborales que provienen, entre otros, de sus familias, de los profesionales pertenecientes a los centros a los que asisten, de otras personas con discapacidad, y de ellos mismos. Estas expectativas ajenas condicionan sus autoexpectativas y, como resultado, sus posibilidades de desarrollo (Lent y Hackett, 1994). O'Brien (1985) alertó de que la presencia de bajas expectativas en el contexto podía provocar una reducción o privación de oportunidades y, por lo tanto, un empeoramiento progresivo de su funcionamiento competencial. Un momento clave parece ser la adolescencia. Este es el periodo en el que el individuo transita desde la pubertad hacia la juventud, pero también el momento en el que comienzan a resultar evidentes los obstáculos para el ejercicio de un rol adulto, lo cual puede provocar un importante estrés familiar (Glidden y Johnson, 1999). Pese a la identificación de estos y otros aspectos del entorno familiar, se han realizado pocos estudios para comprender e interpretar bien este fenómeno (Ferguson, 2001), especialmente en el ámbito español.

Respecto de las perspectivas de investigación, apenas existen trabajos en los que se incluya la voz de las propias personas con discapacidad y, más aún, en muy pocas ocasiones suele realizarse mediante estrategias cualitativas, tales como la entrevista en profundidad o los grupos de discusión (Pallisera, 2003). En este estudio se describen las creencias y percepciones que las personas con discapacidad intelectual tienen sobre sus posibilidades laborales con el propósito de conocer sus puntos de vista y proponer estrategias para mejorar

la situación. Este propósito se trató de concretar en la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las expectativas laborales de las personas con discapacidad intelectual?

Método

La aproximación al problema se realizó mediante un enfoque metodológico cuantitativo de corte no experimental, siguiendo un diseño transeccional descriptivo mediante encuesta (Albert Gómez, 2007). La población estaba formada por personas con discapacidad intelectual pertenecientes a una Asociación pro-personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Valenciana. El total de la población ascendía a 800 personas con discapacidad intelectual. Para la recogida de datos se emplearon técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevista y grupo de discusión). Participaron en el estudio 60 personas con discapacidad intelectual. De ellos, respondieron a la encuesta 50 sujetos y 10 participaron en las entrevistas y grupo de discusión, seleccionados siguiendo un criterio intencional (Albert, 2007). El 75% presentaba retraso mental leve (n = 45) y el 25% retraso mental moderado (n = 15). Su edad oscilaba entre los 15 y los 41 años, con una media de 20.43 (DT = 4.47). La distribución por género era equilibrada (50% varones y 50% mujeres), tal como se refleja en la Tabla 4.14. El 93% procedían del Centro de Formación Profesional (n = 56), un 5% del Área de Empleo (n = 3), y un 1% del Centro Ocupacional (n = 1). Los *participantes en la entrevista y el grupo de discusión* eran todos de origen español (n = 10). De ellos, tres fueron entrevistados individualmente (30%) y siete en grupo de discusión (70%). Su edad se situaba entre los 19 y los 41 años, con una media de 26.6 años (DT = 7.3). Con respecto al género, seis eran hombres (60%) y cuatro mujeres (40%). De las tres personas que participaron en la entrevista, dos eran varones y estaban trabajando. El trabajo de estos dos hombres era de auxiliar administrativo en la modalidad de empleo con apoyo. El primero de ellos tenía 38 años, llevaba 9 años trabajando y 5 años en la Asociación. El segundo tenía 23 años, llevaba 2 años trabajando y 5 años en la Asociación. Ambos presentaban una discapacidad intelectual caracterizada por un retraso mental leve y bajas necesidades de apoyo. La tercera entrevistada era una mujer de 19 años que acudía al Centro de Formación Profesional desde hacía 3 años. Nunca había tenido hasta entonces una experiencia laboral. Su nivel de retraso mental era leve y precisaba un bajo nivel de apoyo. Por tanto, el 100% de los participantes en la entrevista (n = 3) tenían un nivel de retraso mental leve. En el grupo de discusión participaron cuatro hombres (57%) y tres mujeres (43%). Cinco de ellos pertenecían al Centro de Formación Profesional (72%), uno al Centro Ocupacional (14%), y uno al Área de Empleo (14%). Estas personas tenían una discapacidad intelectual de grado leve (n = 5, 71%) o moderado (n = 2, 29%) (American Psychiatric Association, 2002). En la Tabla 4.15 se resumen sus características.

Para la encuesta se utilizó el cuestionario denominado *Creencias y Percepciones sobre las Posibilidades Laborales de las Personas con Discapacidad Intelectual* (Gómez y Cardona, 2008b), mientras que para las entrevistas en profundidad y grupo de discusión se diseñaron guiones de entrevista siguiendo la estructura del cuestionario anteriormente citado. Las variables utilizadas fueron, por una parte, variables demográficas (edad, género, filiación, centro de trabajo, titulación, etc.) y, por otra, la variable "expectativas laborales". Esta variable, de tipo compuesto, contenía información contenida en diversos items de los tres instrumentos de recogida de datos.

Tras la revisión bibliográfica, el diseño de la investigación y de los instrumentos de recogida de datos, el procedimiento de investigación continuó mediante la solicitud de permiso para el acceso al campo, la selección de la muestra y la recogida de datos. En primer

lugar, se distribuyó el cuestionario. A continuación, se seleccionó de forma intencional a los participantes en las entrevistas y el grupo de discusión. El análisis de datos cuantitativos se realizó a través del programa SPSS en su versión 15, y consistió en el análisis de descriptivos (frecuencias y porcentajes, medias y desviaciones típicas) y el análisis de la independencia de variables mediante la prueba *Chi Cuadrado*. El análisis de datos cualitativos se realizó mediante el programa Atlas.ti versión 5. Por último, se procedió a la comparación y la triangulación de los datos, y la integración de los resultados.

Resultados

Respecto a las posibilidades laborales, el 52% de respondientes consideró que sólo algunas personas con discapacidad pueden trabajar, mientras que el 48% de los sujetos indicó que todas pueden trabajar. En las entrevistas los participantes describían el mundo del trabajo como un lugar complicado. No obstante, los entrevistados opinaron que la persona con discapacidad intelectual tiene el mismo derecho al trabajo que cualquier otra persona:

> *Tenemos derecho a hacerlo. Tenemos derecho, pero a veces no lo conseguimos. Hay discriminación. Si encima de que tienes discapacidad y te cuesta encontrar trabajo te ponen más barreras pues es muy difícil que consigamos el trabajo. Pero está bien que todos podamos tener trabajo. Tendría que ser así* (PCD2).

Sobre estas barreras, las personas con discapacidad indicaron que podían ser externas (condicionantes del contexto) e internas (derivadas de la propia persona con discapacidad). Entre las barreras externas citaron prejuicios y una visión infantilizadora y sobreprotectora de la discapacidad. Sobre las barreras propias dijeron: "Tú mismo te pones las barreras. A veces piensas que no lo voy a conseguir. Tú mismo te dices 'no voy a trabajar, me va a costar mucho trabajar, no lo voy a conseguir nunca'" (PCD4).

Por otra parte, el 76% de los respondientes consideraron que el nivel de discapacidad presentaba una influencia clave en el acceso al empleo. Sin embargo, en el cuestionario el 92% de participantes señalaron la expectativa de que sí iban a trabajar, independientemente de su nivel de discapacidad. Con respecto al tipo de trabajos que les gustaría realizar, los participantes indicaron principalmente los siguientes: auxiliar de administración, jardinería, limpieza de inmuebles, y peón de cadenas productivas (trabajo en cadena). Estas especialidades coinciden con las que el Centro de Formación Profesional desarrollaba en ese momento en sus planes formativos. Aunque con menor frecuencia, aparecieron otras especialidades como veterinaria, camarero, cuidador de niños pequeños, deportista de élite o actor.

Respecto del entorno laboral del que les gustaría trabajar, el 52% de los respondientes indicaron su preferencia por un lugar de trabajo donde conviviesen con pocas personas con discapacidad. Respecto de los niveles de apoyo que les gustaría recibir en el puesto de trabajo, 26 participantes respondieron *poca ayuda* (52%), 19 indicaron *mucha ayuda* (38%) y 5 estimaron que preferirían trabajar *sin ayuda* (10%).

Sobre el entorno familiar, indicaron que su familia era el mayor y mejor apoyo con el que contaban. Pero a la vez aseguraron que la familia era "de los que más quejas tenemos" (PCD9). Cuando se planteó en el grupo de discusión el tema de quién tenía más miedos con respecto a ellos, si el padre a la madre, todos gritaron a la vez: "¡La madre!". Parecía ser una percepción general entre ellos: "La madre sobreprotege más, pero también ayuda más. Los

padres son diferentes. Normalmente son más reservados. Mi madre me controla mucho más" (PCD6). Por otra parte, creían que los miedos de su familia se relacionaban no tanto con ellos sino con lo que los desconocidos pudieran hacerles. Aseguraron que estos miedos provocaban que sus padres no quisieran que fueran solos por la calle. No obstante, indicaron que estos miedos solían reducirse un poco a medida que ellos se hacían mayores, pero no desaparecían del todo. Por otra parte, expresaron la creencia de que las familias tienen expectativas sobre ellos y sobre lo que ellos pueden conseguir. En general, consideraban que estas expectativas eran positivas para ellos, si iban acompañadas de confianza y apoyo. Estimaban que eran una buena manera de apoyar su aprendizaje y desarrollo. Asimismo, percibían que sus familias, por encima de cualquier otra cosa, querían verlos felices y que hacían todo lo posible por conseguirlo. Sin embargo, esto no siempre resultaba adecuado: "Nos quieren ayudar tanto, tanto, que a veces nos ayudan de una manera que no nos dejan ni respirar porque nos sobreprotegen demasiado" (PCD4). Además, en ocasiones las expectativas de la familia afectaban a las propias características de la persona: "A mí me cuesta mucho asumir que tengo discapacidad. No sé, no lo consigo. Mi madre a veces llora y yo le pregunto por qué llora y me dice que le gustaría que hubiese nacido sin discapacidad" (PCD10). Por otra parte, advirtieron que las expectativas que tienen las familias a veces son excesivas:

> *A veces la familia espera mucho de ti y tú no puedes conseguirlo. Y te sientes mal porque sientes que los estás defraudando. A veces hay que hacerles entender que tú no puedes pasar de ahí porque ya no puedes conseguir más cosas. Si tú estás dando todo lo máximo que puedes, no te tienes que sentir mal por ti mismo. Puedes estar tranquilo. Yo lo estoy intentando. No tienes que perder la confianza en ti mismo y no desanimarte* (PCD3).

Pese a que estas situaciones les generaban dificultades y malestar, expresaban la idea de que no sabían cómo comunicarlo a sus familias. En general, no se sentían muy hábiles expresando ideas y tenían miedo de la reacción de los demás cuando reclamaban sus derechos.

Discusión

Las personas con discapacidad intelectual que participaron en este estudio presentan una expectativa positiva respecto de su futuro profesional, ya que consideran en su mayoría que accederán al mundo del trabajo. Este hecho contrasta con la creencia expresada relativa a que sólo algunas personas con discapacidad pueden trabajar, y que esta posibilidad esta condicionada por el nivel de discapacidad que presente el sujeto. Por otra parte, los participantes expresaron la percepción de que existen condicionantes sociales que limita sus posibilidades, por lo que expresaban quejas respecto de la percepción que se puede tener de ellos como niños pequeños a los que hay que proteger. Asimismo, informaron de que estas expectativas poder llegar a internalizarse, haciendo creer a la propia persona con discapacidad que estas expectativas del entorno son las posibilidades reales de desarrollo que presenta.

Sus expectativas respecto a los trabajos que les gustaría realizar refleja que en algunos casos pueden presentar expectativas desajustadas respecto de sus posibilidades. Por otra parte, quedo clara su preferencia por entornos ordinarios, en los que convivan con pocas personas con discapacidad, y reciban niveles de apoyo bajos. Para lograr el acceso al empleo, los participantes con discapacidad resaltaron el papel crucial que desempeña su familia. No obstante, los entrevistados reflejaron su creencia de que los padres presentan determinados miedos que limitan sus posibilidades de autonomía personal y desarrollo. Esta situación

parece ser especialmente destacada en el caso de la madre, que resulta ser la clave de la sobreprotección en el entorno familiar. Por último, expresaron la creencia de que, en ocasiones, las familias pueden también expresar expectativas maximizadas respecto de sus posibilidades, lo cual puede resultar en una situación que frustración y ansiedad hacia el sujeto con discapacidad.

En función de las conclusiones indicadas, se realizan las siguientes recomendaciones prácticas: (a) realizar una orientación profesional diferencial tanto con la familia como con la persona con discapacidad intelectual desde la escuela, (b) incidir en el autoconocimiento del sujeto con discapacidad y en el desarrollo de unas expectativas laborales ajustadas a las posibilidades reales del individuo y del entorno laboral, (c) realizar una evaluación funcional periódica de las destrezas y del potencial laboral del individuo, de cara a fundamentar el tipo de orientaciones que se realicen, y (d) involucrar a la persona en la toma de decisiones respecto de su propia vida.

Según lo indicado, cabe resaltar la necesidad de continuar trabajando para lograr una inclusión de las personas con discapacidad en los diversos entornos sociales, incidiendo especialmente en el entorno laboral, debido a las repercusiones que éste tiene en la vida del individuo.

Referencias

Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: McGraw Hill.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación, 349,* 137-152.

Caleidoscopia (1996). *Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Ferguson, P. M. (2001). Mapping the family: disability studies and the exploration of parental response to disability. En G. L. Albrecht, K. D. Seelman y M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 373-395). Londres: SAGE.

Fitzgerald, K. F., y Betz, N. E. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class and sexual orientation. En M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development: Implications for science and practice* (pp. 103-117). Palo Alto: CPP.

Glidden, L. M., y Johnson, V. E. (1999). Twelve years later: adjustment in families who adopted children with developmental disabilities. *Mental Retardation, 37*(1), 16-24.

Gómez Puerta, J. M., y Cardona Moltó, M. C. (2008b). *Creencias y Percepciones sobre las Posibilidades Laborales de las Personas con Discapacidad Intelectual. Versión para personas con discapacidad intelectual* (no publicado).

Lent, R. W., y Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pan theoretical prospects. En M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds.),

Convergence in career development: Implications for science and practice (pp. 77-101). Palo Alto: CPP.

O'brien, J. (1985). Dignificación de las personas e integración en la comunidad en los programas de atención. *Siglo Cero, 102*, 51-60.

OMS [Organización Mundial de la Salud] (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: Autor.

Pallisera Díaz, M. (2003). Capacidad intelectual límite e integración laboral: desde la relatividad conceptual al análisis de las experiencias integradoras. *Bordón, 55*(4), 555-568.

Ravaud, J. F., y Stiker, H. J. (2001). Inclusión/Exclusión. An analisis of historical and cultural meanings. En G. L. Albrecht, K. D. Seelman y M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 490-512). Londres: SAGE.

Vondracek, F. W., y Schulenberg, J. (1992). Counseling for normative and nonnormative influences on career development. *Career Development Quarterly, 40,* 291-301.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO INSTRUCTIVO DEL PROFESORADO DE CHILE EN CONTEXTOS DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE[39]

Susan Sanhueza Henríquez, Universidad Católica del Maule, Chile
Miguel Friz Carrillo, Universidad del Bío-Bío, Chile
Email contacto: ssanhueza@ucm.cl

Resumen

El estudio evalúa las opiniones que poseen estudiantes de educación primaria y secundaria (N = 339) sobre las actitudes y comportamientos instructivos del profesorado de centros educativos de Chile que escolarizan a niños y jóvenes extranjeros. Para ello, se empleó la Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad (Sanhueza, Cardona y Friz, 2010), cuyo análisis factorial exploratorio agrupa 12 ítems en dos factores permitiendo distinguir entre Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor con 4 ítems y Comportamiento Instructivo del Profesor con cuatro. Los resultados revelan que los respondientes perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto y la escucha atenta. Las principales dificultades están asociadas a la falta de empatía de parte de los profesores y la percepción de no recibir un trato igualitario que tienen los alumnos inmigrantes.

Descriptores: *inclusión, diversidad, cultural, actitudes, comportamiento instructivo.*

Abstract

The study assesses the opinions of primary and secondary education students (N = 339) on the attitudes and instructional behavior of chilean school teachers at schools enrolling foreign children and young students. For this, we used the Attitude and Behavior Scale for Teachers facing Diversity (Sanhueza, Cardona and Friz, 2010), whose exploratory factor analysis groups 12 items on two factors enabling the distinction between Attitude of Respect and Fair Dealing of the Teachers and 4 items for Teacher Instructional Behavior. The results reveal that the respondents perceived their teachers attitudes and behavior as inclusive and greatly value their respect and attention. The main difficulties are associated with the lack of empathy from teachers and immigrants students having the perception of not receiving equal treatment as native students.

Keywords: *inclusion, diversity, culture, attitudes, instructional behavior.*

[39] El trabajo presenta resultados del Proyecto FONDECYT N° 11110203 titulado Evaluación de la Sensibilidad Intercultural en alumnos (as) de Educación Básica y Media de aulas culturalmente diversas: diagnóstico y desafíos para el sistema educativo en Chile financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

Introducción

Desde las décadas de los ochenta y sobre todo de los noventa, se han consolidado nuevas pautas migratorias vinculadas con los acontecimientos que cambiaron los parámetros de las relaciones internacionales existentes hasta el momento, hechos que han contribuido a que los movimientos de población asuman un nivel de globalización nunca visto en la historia (Alcañiz, 2006). De esta manera, las formas de relaciones económicas, políticas y sociales emergentes están cambiando las pautas de movilidad y los procesos de asentamiento. Un rasgo característico es el incremento del número de inmigrantes, que ya no es exclusividad de países desarrollados sino que afecta a casi todas las zonas del planeta. Particularmente, Chile se ha convertido en uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos, según el informe de 2008 sobre las Inmigraciones en el mundo, Chile es el cuarto destino preferido por los inmigrantes del Cono Sur, después de Argentina, Brasil y Venezuela y, de acuerdo a los datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) de la ONU, la CEPAL y el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior, es donde más ha crecido la inmigración en Sudamérica. Se trata de población esencialmente de origen sudamericano (73%). Dentro de este grupo se destaca la población de origen fronterizo, que agrupa a más del 61% del total de inmigrantes, siendo especialmente relevante la comunidad peruana, que tiene mayor representatividad con un 37,1% del total, la comunidad argentina con un 17,2% y la boliviana con un 6,8% (Ministerio del Interior de Chile, 2008). Este fenómeno, pone frente a Chile una serie de desafíos, los que por un lado se relacionan con la capacidad del país para acoger y brindar condiciones adecuadas para que la población inmigrante desarrolle su vida dentro de las fronteras. Por otra parte, existen una serie de elementos vinculados con la capacidad de administrar los aspectos relacionados con la convivencia entre chilenos y extranjeros. Esta última tarea puede en gran medida ser aborda por las políticas públicas en educación. Para Norambuena (2004) urge una política migratoria clara, con dos componentes principales: que les ofrezca a los inmigrantes condiciones laborales, de salud y de educación dignas y, en segundo lugar, que se elabore una política educativa y cultural que prepare al chileno para la convivencia con personas que tienen formas de vida diferentes.

Según datos públicos aportados por el Sub-secretario del Interior Felipe Harboe (2010) cuando se compara la calidad de la educación de los países de origen de los extranjeros con la educación ofertada en Chile, existen altos niveles de valoración en general indicando que la calidad de la educación es superior a la recibida en sus países de origen (88%). Peruanos (mayor conglomerado inmigrante en Chile) y Bolivianos indican que la educación recibida en Chile es mejor que la de su país de origen y sólo el conglomerado Colombiano presenta una evaluación negativa relativamente alta (25%) sobre la educación recibida en el país. A pesar de que el tema de calidad, pudiera ser interpretado como positivo, estudios realizados recientemente por UNICEF (2004) sobre prácticas discriminatorias señalan que el 46% de las niñas y niños adolescentes chilenos consideraba que una o más nacionalidades eran inferiores que la chilena y las nacionalidades vistas más negativamente son la peruana (32%), boliviana (30%) y argentina (16%). Este dato no es menor si se considera la configuración demográfica de la población inmigrante en el territorio chileno, lo que hace necesario generar nuevas explicaciones desde una ámbito psicosocial, particularmente desde los centros educativos como espacios donde profesores y estudiantes llevan a cabo la integración (o no) de niños y jóvenes inmigrantes.

Profesorado y diversidad cultural

Hoy día, más allá de la inversión en recursos, o la transformación de las estructuras, entendemos que los procesos innovadores exitosos son aquellos fundamentados en el cambio del profesorado (Gather, 2004, Tedesco, 2004, Essomba, 2006). A nivel de políticas públicas, existe cada vez mayor conciencia que la sociedad multicultural en la que vivimos, diversa, mediática y técnica marca nuevos desafíos a los que no es ajena la educación, ni la formación del docente. Es muy frecuente escuchar a profesores sufrir situaciones problemáticas e incomodas cuando se trata de enseñar en contextos multiculturales lo que generalmente desemboca en reticencias, rechazos o desinterés por el alumnado. Si bien existen múltiples causas que explican esta situación, la falta de modelos de formación adaptados a las diferencias culturales es una de las más documentadas, por ejemplo, Calatayud (2006) señala que los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno creciente de la inmigración que se refleja en las aulas en que conviven alumnos de diferentes culturas, mientras que Rodríguez y Domínguez (2006) concluyen en un estudio realizado con estudiantes para profesor que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas culturalmente incluso llegan a verlas como un estimulo para su desarrollo profesional, sin embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desaciertos elaborando la idea de "un verdadero problema a afrontar". Este conjunto de dimensiones y visiones personales del profesorado han de ser comprendidas y valoradas en su globalidad. En la primera dimensión se intenta que el profesor identifique y de esta manera pueda transformar sus propias creencias respecto de la identidad cultural, la aceptación de culturas diferentes y creencias referidas a los estilos de enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, las disposiciones (actitudes) como empatía, solidaridad, apertura de mente son la mejor garantía para crear climas propicios que promuevan y respeten la diversidad cultural. Las concepciones se concretan en teorías implícitas, subjetivas que tiene el profesorado a través de las cuales intentan explicar sus actuaciones, mientras que el conocimiento profesional incluye el saber que proviene no sólo de la especificidad de las ciencias, sino también de la experiencia y de las relaciones con otros interlocutores. Como se puede observar, el profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia. Si estos aspectos no son considerados en un modelo de formación se puede llegar a reforzar actitudes estereotipadas y negativas.

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, los objetivos de esta investigación son analizar las propiedades psicométricas de la *Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad cultural* en alumnado extranjero e inmigrante escolarizado en Chile y conocer la opinión que tienen estos alumnos sobre las actitudes y comportamientos del profesorado en aulas multiculturales.

Método

Enfoque y diseño

Esta investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay y Airasian 2000). La recogida de los datos se obtuvo a través de un cuestionario administrado al alumnado de educación primaria y secundaria en sus respectivos centros.

Contexto y participantes

Por sus características geográficas Chile concentra básicamente dos polos de agrupamiento de población inmigrante. La primera, es el norte del país (región de Arica y Parinacota) que agrupa a la población fronteriza estando representados conglomerados peruanos, colombianos y bolivianos principalmente. En segundo lugar, la población inmigrante se concentra en la capital Santiago de Chile (zona centro del país) debido a su actividad comercial y productiva que atrae a extranjeros que buscan insertarse en el mundo laboral. Precisamente el estudio se llevo a cabo en esta última zona donde la población extranjera más representativa es peruana. La muestra definitiva *(N* = 339) quedó constituida por 108 alumnos extranjeros (32%) y 231 chilenos (68%) de tres establecimientos educativos de entre 6 y 17 años, encontrándose representadas las nacionalidades de Argentina (3%) Bolivia (3%), Colombia (5%), Ecuador (4%), Perú (17%), entre los más significativos. La distribución por género es de 48% de varones y un 52% de mujeres. Cuando se les consulta por su experiencia con personas de diferentes culturas, un alto porcentaje señala que comparte juegos (88%) y que se siente aceptado por sus compañeros (91%) y profesores (92%).

Variables e instrumento

Las actitudes y comportamiento del profesorado se midieron mediante un cuestionario diseñado por Sanhueza, Cardona y Friz (2010) que constaba de dos partes. La parte I contenía variables demográficas: curso, edad, género, país de procedencia, años de permanencia en Chile, conocimiento de una segunda lengua y experiencia intercultural. La parte II incluía la *Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad,* a cuyos 16 reactivos se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Lickert (1=*No es cierto*, 2= *A veces es cierto*, 3= *Bastantes veces es cierto*, 4= *Siempre es cierto*).

Luego de un análisis psicométrico del instrumento se obtuvo en la prueba de esfericidad de Barlett $\chi^2(148) = 735.21$; $p < .000$ considerado como muy bueno para el estudio al igual que la prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .912). Los análisis de fiabilidad como consistencia interna arrojan un Alpha de Cronbach de .89, lo que implica que las puntuaciones tienen un error muy pequeño y son altamente fiables.

Posteriormente, se empleó el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores a la unidad obteniendo una solución factorial de dos factores que explican el 52% de la varianza: *Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor* (41.43%) con 12 ítems y *Comportamiento Instructivo del Profesor* (11.01%) con cuatro. En la rotación varimax, se observa que todas las variables quedan bien representadas con valores de la comunalidad que van desde 0.5 a 0.8 con una carga relativamente homogénea. Los dos factores encontrados responden a diferentes dimensiones que quedan definidas por las variables que las integran:

Factor I Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor

Este factor integra un conjunto de actitudes positivas del profesor hacia el alumnado, donde destacan habilidades personales como el respeto, saber escuchar, ser justo, empático. Todas estas características del profesor son consideradas como facilitadores de la comunicación intercultural.

Factor II Comportamiento Instructivo del Profesor

Este factor integra las decisiones metodológicas del profesor hacia el alumnado, donde pueden perfilarse contexto de aula centrado es un enfoque participativo, con metodologías activas que involucran recursos de apoyo y donde las experiencias educativas tienen en consideración las características, intereses y necesidades de todo el alumnado.

Tabla 1
Distribución de variables según factores, peso factorial, comunalidades y proporción de la varianza explicada

Escala Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad	**Factor I**	**Factor II**	*Comunalidades*
	Pesos Factoriales		
Mi maestro es respetuoso conmigo	.81		0.8
Me escucha con atención	.93		0.7
Nos trata a todos por igual	.74		0.6
Ayuda a los que van más lento	.82		0.6
Mi maestro es alegre, tienen buen humor	.64		0.6
Presta atención a los que tienen dificultades	.70		0.6
Entiende los problemas de los demás	.68		0.5
Tiene en cuenta mi esfuerzo cuando evalúa	.68		0.8
Hace cumplir las normas	.65		0.6
Me demuestra que soy importante para él	.64		0.5
Tiene en cuenta nuestras opiniones	.64		0.5
Dedica tiempo para conversar con nosotros	.64		0.6
Prefiere que trabajemos en grupos		.86	0.6
Nos enseña con muchos materiales		.91	0.7
Un problema lo resolvemos entre todos		.73	0.6
Conoce nuestros intereses		.69	0.5
Varianza Explicada	41.43%	11.01%	

Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado por dos encuestadores que informaron a los participantes sobre los objetivos del estudio proporcionando identificación sobre los investigadores responsables. Los padres de los estudiantes y ellos mismos firmaron previamente un consentimiento y asentimiento informado respectivamente. Se destacó que la participación tenía un carácter voluntario, confidencial y anónimo. Durante la aplicación los encuestadores apoyaron a los estudiantes que lo necesitaron. El tiempo estimado de respuesta fue de 30 minutos. Respecto del análisis de datos, se utilizó la estadística descriptiva (descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión).

Conclusiones

Como es posible evidenciar, los resultados del análisis de fiabilidad y validez de la *Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad* proporcionan una representación adecuada de la opinión que tienen los alumnos de educación primaria y secundaria sobre prácticas inclusivas de sus profesores.

En relación con las actitudes del profesorado, los participantes perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto y la escucha atenta. Las principales dificultades están asociadas a la falta de empatía de parte de los profesores y la percepción de no recibir un trato igualitario que tienen los alumnos inmigrantes.

Respecto de las metodologías de trabajo, los respondientes manifiestan que quienes requieren atención individualizada, la reciben y que sus profesores gestionan todos los recursos posibles para apoyar el aprendizaje. La normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria a este tipo de alumnado.

Referencias

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica, 11*(12), 157- 170.

Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En *La formación del profesorado en educación intercultural* (93-122). España: Ministerio de Educación, Secretaria General Técnica.

Díaz Aguado (2006). Convivencia escolar y género. *Andalucía Educativa, 53*, 7-10.

Edwards, M. y López, S. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista complutense de educación, 19*(2), 369-384.

Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. (Coord.). (2006). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. 6ª ed. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Gay, L. R. y Airasian, P. (2000). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. Merrill/Prentice Hall.

Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la interculturalidad, en Medina, A., Rodríguez, A. e Ibáñez, A. (Coord.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (capítulo 3), Madrid: Pearson Prentice Hall.

Sanhueza, S. y Cardona, S. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa RIE, 27*(1), 247-262.

Soriano Ayala, E. (coord) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo.* Madrid, La Muralla.

Touraine, A.; Wieviorka, M y Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa RIE, 24*(2), 353-372.

USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN MAESTROS: DIFERENCIAS POR AÑOS DE DOCENCIA

Nieves Gomis Selva, Universidad de Alicante
Beatriz Delgado Domenech, Universidad de Alicante
Vicente Sánchez Colodrero, Universidad de Alicante
Email contacto: n.gomis@ua.es

Resumen

El presente trabajo analiza las diferencias de frecuencia de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por años de docencia en una muestra de 703 docentes de 21 a 65 años (edad media = 36.6 años) de educación infantil y primaria. El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado ad hoc que analiza el uso y la percepción de las TIC. Los resultados señalan que el grupo de docentes con mayor experiencia (16-42 años) utiliza en menor medida las TIC tanto en su práctica pedagógica como en tareas administrativas o de comunicación con otros docentes o familias. Un análisis pormenorizado señala que estos docentes usan en menor medida soportes informáticos como ordenadores, portátiles y pantalla digital, recursos como internet o programas educativos o software y los medios digitales en su práctica pedagógica. Además, utilizan también en menor medida las TIC para comunicarse con otros docentes y las familias.

Descriptores: *Tecnologías de la información y comunicación, maestros, experiencia docente.*

Abstract

This paper analyzes the differences in frequency of use of information and communication technology (ICT) for teaching experience in a sample of 703 teachers from 21 to 65 years (mean age = 36.6 years) pre-school and primary education. The instrument used was an ad hoc questionnaire that analyzes the use and perception of ICT. The results show that the group of teachers with more experience (16-42 years) uses ICT to a lesser extent in both teaching practice and in administrative tasks or communication with other teachers or families. A more detailed analysis shows that these teachers use less format such as PCs, laptops and digital display, and internet resources or programs such as educational software and digital media in their teaching practices. Also, they use less ICT to communicate with other teachers and families.

Keywords: *Information and communication technology, teachers, teaching experience.*

Introducción

Los distintos gobiernos europeos a partir de la propuesta eEurope tienen como objetivo fundamental el desarrollo de una sociedad de la información para todos. El programa eLearning, aprobado en el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 por la Unión Europea,

favorece y promueve esta propuesta estableciendo como prioritarias todas aquellas políticas educativas que contribuyan al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos contextos educativos.

En nuestro país, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) contempla dentro del currículum la competencia básica del Tratamiento de la Información y Competencia Digital siendo obligatorio su aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad en los distintos niveles y etapas. Por su parte, la European Commission (2006) aporta numerosos estudios internacionales que analizan la implementación e incorporación de las TIC en los centros educativos destacando la mayor presencia de ordenadores y acceso a internet en los centros y un mayor uso por parte del profesorado y del alumnado en los últimos años. Pero, tal y como señalan algunas investigaciones (Balnskat, Blamire y Kefala (2006), una mayor presencia y uso de las TIC en los contestos escolares no garantiza mejoras en la práctica docente apostando por métodos pedagógicos más innovadores ni garantiza una transferencia directa en las mejoras de los aprendizaje de los alumnos. Por tanto, no podemos concluir que la simple presencia de las TIC en los centros docentes y el uso de las mismas por parte de los docentes generan cambios en los métodos pedagógicos más tradicionales.

Algunos estudios muestran que el modelo de enseñanza que comparten profesores y alumnos utilizando las TIC sigue siendo expositivo y de transmisión de información por lo que no supone un cambio o innovación significativa del modelo de enseñanza tradicional (Area, 2008). Por otro lado, los estudios realizados por Aznar, Fernández e Hinojo (2003) mostraron la actitud poco favorable desarrollada por los docentes hacia el uso de las TIC como recurso educativo. Aún con esta realidad, las características de la sociedad en la que nos encontramos, una sociedad caracterizada por la cada vez mayor presencia y uso de las TIC, hace que la escuela y los docentes no puedan quedarse al margen de los cambios tecnológico y de las nuevas competencias a desarrollar en el alumnado. En este sentido, la Comunidad Valenciana con competencia plena en materia educativa, a través de la Resolución de 14 de diciembre de 2012 de la Dirección General de Innovación y Política Lingüística estableció dentro su Plan Anual de Formación Permanente de Profesorado como línea prioritaria la incorporación y aumento de la presencia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en la formación del profesorado en activo de todos los niveles y especialidades considera que el desarrollo de esta competencia profesional es uno de los factores más importantes para la actualización científico-didáctica de los docentes avanzando en la misma dirección que su desarrollo en el resto de la sociedad. Por tanto, uno de los principales objetivos del desarrollo del Plan Anual de Formación es que el profesorado conozca e integre las herramientas TIC existentes en su labor educativa, incidiendo en su aplicación en el aula y su integración en el currículo. Por tanto, podemos concluir que la incorporación de las TIC es considerada como un aspecto fundamental para perfeccionar el sistema educativo y dar respuesta a las demandas sociales. Pero esta integración, tal y como señala Marqués (2008), tiene varios niveles: 1) como instrumento para la gestión administrativa y tutorial, 2) como alfabetización en TIC y su uso como instrumento de productividad, 3) como aplicación de las TIC en cada una de las áreas o asignaturas y 4) como uso de las TIC como instrumento cognitivo y para la integración y colaboración grupal.

Partiendo de este esta realidad el objetivo del presente estudio fue realizar un diagnóstico de la situación referido a la frecuencia de uso de las TIC en docentes de infantil y primaria en función de los años de experiencia profesional. Los resultados obtenidos nos permitirán reflexionar sobre el uso de las TIC en la escuela teniendo en cuenta los distintos

niveles de incorporación centrándonos en el docente como uno de los elementos fundamentales para que los cambios y las innovaciones sean una realidad en las aulas.

Método

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 703 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria que imparten docencia en centros públicos y privados-concertados de la provincia de Alicante. El rango de edad de estos docentes oscila entre 21 y 65 años (M =36,6 años). El 32,03% de la muestra (n=225) tiene una experiencia docente entre 1 y 5 años, el 43,95% (n=309) tiene entre 6 y 15 años y el 24,03% (n=169) entre 16 y 42 años de experiencia docente. La Tabla 1 resume las frecuencias de la muestra por sexo y grupos de edad.

Tabla 1
Distribución de la muestra de docentes por sexo y grupos de edad

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
21-30 años	39	190	229
31-45 años	87	294	381
46-65 años	23	70	93
Total	149	554	703

Instrumentos

El instrumento utilizado en el estudio ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc* que analiza el uso y la percepción de las TIC que tienen los docentes (Gomis, Delgado, González, Jover, León y Sánchez, 2012). El cuestionario consta de 14 preguntas cerradas de carácter cuantitativo que se responden a través de escalas tipo *Likert* de 5 puntos (1=nunca, 5=siempre y 1=nada, 5=mucho). Además el cuestionario también recoge la frecuencia de uso de las TIC (diaria, semanal, quincenal, trimestral) por parte de los docentes en el contexto personal y laboral.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó según el procedimiento de consentimiento informado. En primer lugar, se informó a los participantes de cómo responder a las distintas preguntas y, en segundo lugar, se administró el cuestionario de forma individual, anónima y voluntaria quedando en todo momento resguardado el derecho a la confidencialidad.

Análisis de datos

La evaluación de los datos se realizó mediante análisis descriptivos y análisis de varianza (ANOVA). Para identificar entre qué grupos de experiencia docente se encontraban las diferencias significativas se efectuaron pruebas *post hoc* (Prueba Scheffé). Para efectuar estos análisis se utilizó el programa SPSS19.0.

Resultados

Uso de las TIC por parte de los docentes

La Tabla 2 muestra la prevalencia sobre el uso de las TIC en los docentes. Aunque en general los docentes usan las TIC en su práctica pedagógica en un 68% entre algunas ocasiones o siempre existen preferencias en este uso en función del tipo de recurso TIC utilizado y el fin para el que éste se utilice. Po otro lado, otro dato destacable es que alrededor de un 50% del profesorado no utiliza la sala de ordenadores, ni la pizarra digital (PDI), ni el ordenador portátil en el aula y tampoco usa las TIC para comunicarse con las familias. Sin embargo, el uso es muy frecuente en el caso de la cámara de fotos, de vídeo y de la televisión. El mayor uso de las TIC es como herramienta para la realización de tareas administrativas del centro y en menor medida como recurso para la comunicación con otros docentes y con las instituciones.

Tabla 2
Uso de las TIC por el profesorado

Uso de la TIC	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Uso las TIC y/o medios digitales en mi práctica pedagógica	7.5	24.5	35.7	25.9	6.4
Utilizo la TV/ Vídeo para el desarrollo de mis clases	14.9	35.7	34.3	14.1	.9
Utilizo los ordenadores en el aula	34.7	17.2	22.8	19.9	5.4
Utilizo la sala de ordenadores para el desarrollo de mis clases	40.4	23.9	23.5	10.1	2.1
Utilizo los portátiles en el aula	69.0	16.2	8.0	4.0	2.8
Utilizo la PDI en el desarrollo de mis clases	57.6	15.4	12.1	10.7	4.3
Uso internet para mis actividades de aula	27.6	19.9	27.9	20.8	3.8
Uso cámara fotográfica / vídeo como material de apoyo en el aula	20.3	22.3	26.2	23.2	8.0
Desarrollo actividades en el aula a través del programas educativos o software	29.9	23.5	25.5	17.5	3.7
Utilizo las TIC para tareas administrativas de centro y/o aula	11.9	11.4	22.2	32.7	21.8
Utilizo las TIC para comunicarme con las familias	45.5	20.1	16.2	12.8	5.4
Utilizo las TIC para comunicarme con otros docentes	22.6	19.2	26.9	23.3	8.0
Utilizo las TIC para comunicarme con otros centros o instituciones	25.9	22.9	21.9	20.8	8.5

Un análisis detallado sobre este uso en función de los años de experiencia docente nos indica que un 13,9% y un 12,4% de los docentes de entre 6 y 15 años y 16 y 24 años de experiencia respectivamente no utilizan nunca las TIC mientras que este porcentaje disminuye a un 5,3% en el caso de los docentes de menor experiencia (entre 1 y 5 años). En cuanto al uso diario de las TIC los docentes entre 1 y 5 años y entre 6 y 15 años de experiencia muestran un uso muy similar de 26,6% y un 28,5% respectivamente, mientras que los docentes de mayor experiencia (16-42 años) muestran un uso diario menor con un 18,9% de los casos. Por otro lado, las prevalencias de uso semanal son muy similares en los tres grupos siendo de un 43,1% en el caso de docentes con una experiencia de entre 1 y 5 años, de un 37,2% en el caso de docentes entre 6 y 15 años y un 42,6% en docentes con una experiencia de entre 16 y 42 años. El uso mensual que hacen de las TIC es mayor en el caso de docentes entre 1 y 5 años de experiencia con un 29,9% mientras que este porcentaje disminuye en el

caso de docentes con mayor experiencia con un porcentaje similar del 14,9% y 14,2% en el caso de docentes entre 6 y 15 años y 16 y 42 años de experiencia, respectivamente. El uso trimestral de las TIC es muy similar entre docentes entre 1 y 5 años y 6 y 15 años con 4,4% y 5,5% mientras que este valor es superior en el caso de docentes con mayor experiencia, entre 16 y 42 años con un 11,8%.

Diferencias de uso de las TIC según los años de experiencia docente

El análisis de varianzas (ANOVA) señala que las diferencias de uso de las TIC es significativo en función de los años de experiencia docente (Tabla 3). La prueba de comparaciones múltiples (*Scheffé)* señala que las diferencias de medias son significativas a nivel (p<0,01) entre el grupo de docentes con mayor experiencia (16-42 años) y los demás grupos de docentes siendo el nivel de significatividad de la diferencia con el grupo de docentes con una experiencia de entre 1 y 5 años de p=0,01 y con el grupo de docentes con una experiencia de 6 a 15 años de p=0,05. El mismo análisis nos muestra que no existen diferencias significativas entre los grupos de docentes que tienen experiencia docente entre 1 y 15 años (p= ,624).

Tabla 3
Diferencias de uso en función de los años de experiencia

	Uso de las TIC	
	M	*D.T.*
Años de docencia		
1-5 años (n = 225)	33,08	8,55
6- 15 años (n = 309)	32,31	9,43
16-42 años (n = 169)	29,59	8,89
F	7,765	
p	,000	

Como recoge la Tabla 4, los ANOVAS señalan diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: a) docentes de 1 a 5 años, b) docentes de 6 a 15 años y c) docentes de 16 a 42 años de experiencia docente en el uso de las TIC en la práctica pedagógica, en el uso de los ordenadores, portátiles, PDI, programas educativos e internet en el aula, así como su uso para comunicarse con otros profesionales o centros. No se alcanzan diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el uso de la TV y el vídeo, la cámara de fotos y el vídeo digital en el aula y en la sala de ordenadores así como en el uso de las TIC como herramienta para la gestión administrativa.

Tabla 4
Diferencias de uso de las TIC en función de los años de experiencia docente

Uso de las TIC	1-5 años		6-15 años		16-42 años		*F*	*p*
	M	*D.T.*	*M*	*D.T.*	*M*	*D.T.*		
Uso las TIC y/o medios digitales en mi en práctica pedagógica	3,17	,95	2,98	1,05	2,76	1,03	7,98	,00
Utilizo la TV / vídeo para el desarrollo de mis clases	2,56	,93	2,46	,93	2,46	,96	,87	n.s.
Utilizo los ordenadores en el aula	2,57	1,22	2,47	1,34	2,19	1,25	4,42	,01
Utilizo la sala de ordenadores para el desarrollo de mis clases	2,09	1,10	2,11	1,11	2,06	1,10	,11	n.s.
Utilizo los portátiles en el aula	1,68	1,08	1,57	1,02	1,36	,76	5,09	,00
Utilizo la PDI en el desarrollo de mis clases	1,98	1,25	1,97	1,29	1,59	1,00	6,29	,00

Uso internet para mis actividades de aula	2,63	1,17	2,57	1,25	2,32	1,13	3,70	,02
Uso cámara fotográfica/vídeo como material de apoyo en el aula	2,86	1,17	2,69	1,29	2,74	1,21	1,27	n.s.
Desarrollo actividades en el aula con programas educativos	2,55	1,16	2,46	1,22	2,14	1,10	6,40	,00
Utilizo las TIC para tareas administrativas de centro y/o aula	3,42	1,23	3,48	1,27	3,24	1,32	2,07	n.s.
Utilizo las TIC para comunicarme con las familias	2,11	1,29	2,23	1,29	1,93	1,16	3,12	,04
Utilizo las TIC para comunicarme con otros docentes	2,92	1,22	2,76	1,28	2,49	1,23	5,81	,00
Utilizo las TIC para comunicarme con otros centros o instituciones	2,67	1,27	2,66	1,32	2,51	1,26	,90	n.s.

Nota: n.s.= no significativo

A través de las pruebas *Scheffé* se observa que existen diferencias significativas entre el grupo de mayor experiencia docente (16-42 años) y el grupo de menor experiencia (1-5 años). Así, encontramos que los docentes con mayor experiencia usan en menor medida soportes informáticos como los ordenadores, portátiles, pizarras digitales, internet o programas educativos o software y los medios digitales en su práctica pedagógica. Pero además, utilizan también en menor medida las TIC para comunicarse con otros docentes o las familias. Con respecto a las diferencias encontradas entre el grupo de mayor experiencia (16-42 años) y el de experiencia intermedia (6 -15 años) solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el uso de la pizarra digital interactiva y los programas informáticos.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue conocer la frecuencia de uso de las TIC en docentes de infantil y primaria en función de los años de experiencia profesional. De los resultados del estudio se obtienen las siguientes conclusiones.

El uso de las TIC por los maestros de educación infantil y primaria varía sustancialmente según las actividades del docente (tareas administrativas, comunicación con familias, compañeros e instituciones y herramienta docente en el aula), siendo mayor el uso en las tareas administrativas y menor uso en el trabajo de aula.

Los análisis sobre la prevalencia en el uso de las TIC en los distintos contextos y para diferentes objetivos nos indican que aunque las TIC están integradas en las dinámicas de las aulas y los centros tanto como recurso en la práctica pedagógica, como instrumento para la gestión administrativa y como medio de comunicación con otros docentes, familias, etc., este uso no está igualmente generalizado en todos los niveles. Así, los docentes indican que utilizan las TIC en su práctica pedagógica, la televisión y el vídeo, los ordenadores, internet, los programas informáticos y la cámara de fotos y vídeo digital pero este uso es mucho menos frecuente cuando se trata de utilizar la sala de ordenadores, los portátiles y la PDI. Este hecho puede ser debido a que aunque las TIC están en la actualidad presentes en mayor o menor media en los centros y los docentes saben utilizarlas, lo más usual es contar con televisión,

vídeo, cámara de fotos e incluso ordenadores organizados en un rincón específico del aula (el rincón del ordenador) pero otros recursos más caros como son los portátiles o la PDI todavía no están tan presentes y extendidos en los centros y en el caso de la PDI los docentes no conocen su manejo y, por tanto, su uso es menos habitual. En cuanto a la sala de ordenadores, dado que está a disposición de todos los docentes y grupos del centro, su uso es mucho más limitado por cuestiones organizativas.

El alto porcentaje de uso de las TIC para tareas administrativas se explica porque en la actualidad la Administración educativa de la Comunidad Valenciana ha incorporado de manera progresiva la gestión de centro y de aula (matrículas, evaluación, datos de alumnos, docentes, etc.) a través de un programa informático denominado ITACA que ha obligado a todos los docentes a su uso de manera normalizada. Por tanto, todos los docentes han tenido que aprender a utilizarlo para la gestión de los datos docentes y de los alumnos.

Podemos considerar el uso de las TIC como medio de la comunicación ha sido el último nivel en la incorporación y uso de las tecnologías en los centros por parte de los docentes. Así, los docentes utilizan las tecnologías para comunicarse con otros profesionales e instituciones para documentarse, conocer recursos, etc. que les facilite su práctica pedagógica, sin embargo, este recurso todavía no está demasiado extendido como medio para la comunicación con las familias. Si analizamos el porcentaje de uso en relación con los años de experiencia docente encontramos que la prevalencia se sitúa alrededor del 13% en el caso de docentes con una experiencia intermedia (6-15 años) y de una gran experiencia (entre 16-42 años). En cuanto al uso mensual y trimestral el uso aumenta en el caso de docentes con menor experiencia con un 25,3% y con docentes de mayor experiencia con un 26% mientras que en el caso de docentes de experiencia intermedia se sitúa en un 20,4%. El uso de las TIC varía significativamente en función de la experiencia docente de los maestros. Así, el grupo de docentes con mayor experiencia (16-42 años) utiliza en menor medida las TIC tanto en su práctica pedagógica como en tareas administrativas o de comunicación con otros docentes o familias. Concretamente, los docentes con más años de experiencia docente usan menos los soportes informáticos como ordenadores, portátiles y pantalla digital, recursos como internet o programas educativos o software y los medios digitales en su práctica pedagógica. Además, utilizan también en menor medida las TIC para comunicarse con otros docentes o las familias. Este hecho puede ser debido a una insuficiente o inadecuada formación de profesorado en nuevas tecnologías que les permita incorporar las TIC en su dinámica de aula y como medio para la comunicación. Por tanto, a la hora de establecer medidas para la formación de los docentes debería tenerse en cuenta distintos niveles de conocimiento y actualización en las TIC. Sin embargo, el hecho de que la Administración educativa haya generalizado su uso como herramienta de gestión y administración ha favorecido su uso.

Referencias

Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela, 64,* 5-18

Aznar, I., Fernández, F. e Hinojo, F. J. (2003). Formación docente y TIC: Elaboración de un instrumento de evaluación de actitudes profesionales. *Revista Etic@net*, *2*.

Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Comission.

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2012). Resolución de 14 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se establece el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado para el curso 2012-2013 y se dictan las instrucciones a los centros educativos sostenidos con fondos públicos en materia de formación del profesorado. *DOCV*, 21/12/2012.

European Comission (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006. Final report from head teacher and classroom teacher surveys in 27 European countries.* Bonn, Germany: Empirica.

Gomis, N., Delgado, B., González, M., Jover, I., León, M.J., y Sánchez, V. (2012). *Psicología 3-6: de la teoría a la práctica.* Alicante: ECU.

L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

Marchesi, A. y Martín, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula.* Madrid: SM.

Marqués, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.

Sancho, J.M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación.* Madrid: Akal.

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES PARA MAESTROS DE MATEMÁTICA Y COMPUTACIÓN: RECURSOS TÉCNICOS EN EL AULA[40]

Carlos Genaro Villegas Muñoz, Universidad Católica del Maule, Chile
Email contacto: cvillegas@ucm.cl

Resumen

Este trabajo da cuenta de los estudiantes para maestros de Matemática y Computación de la Universidad Católica del Maule en cuanto a la descripción de sus concepciones y creencias y la implementación de los recursos técnicos en el aula. La investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, de tipo no-experimental. La técnica empleada, considera como instrumento una encuesta, respecto a la implementación de los recursos técnicos en el aula. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la sala de clases es uno de los retos que se presenta a los profesores en el presente. Los resultados vertidos de esta investigación constituyen un aporte a la escuela de Pedagogía en Matemáticas y Computación, en el ámbito de su renovación.

Descriptores: *Creencias, Estudiantes para maestros, Docentes, TIC, Integración de la tecnología.*

Abstract

This assignment for students of Mathematics and Computation at the Catholic University of Maule is a description of their ideas and beliefs of the implementation of technology in the classroom. The methodological framework is considered as an instrument of questionnaire with the purpose of implementing technological resources in the classroom. The investigation results are quantitative of the non-experimental type. The incorporation of Technology Information in the classroom is one of the current professional challenges in education. The research results will provide valuable information to modernize the School of Mathematics and Computation Pedagogy.

Keywords: *Beliefs, Student teachers, Teachers, ICT, Technology integration.*

Introducción

El proceso mental conocido como formación de creencias en torno a un tema o situación específica es orientado principalmente por la cultura ambiental que rodea al sujeto a lo largo de toda su vida. Estas creencias orientan el actuar en la vida de cada individuo (cabe mencionar docentes y otros profesionales con capacidad de impactar fuertemente en la

[40] Este artículo (comunicación), está financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica del Maule a través del Proyecto Interno con Código presupuestario 434.144.

educación). Pero sin duda son las fuentes externas las que influyen considerablemente en el desarrollo de las creencias de una persona.

Es de relevancia describir las creencias de los estudiantes para profesor en relación con el uso de los instrumentos técnicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues estas creencias determinan en gran medida las decisiones que estos toman durante su práctica profesional: su modo de enseñar, su modo de evaluar, su relación con los estudiantes entre otros componentes del proceso educativo. La literatura sugiere acontecimientos que modifican las creencias del profesorado. Por ejemplo, el establecimiento educativo en donde un profesor trabaja modifica las creencias que este docente adquirió durante su formación inicial (Lorduy, Lambraño, Garcés, y Bejarano, 2009).

La irrupción de los instrumentos técnicos y/o tecnológicos en el proceso educativo tiene como consecuencia que los maestros estén en constante perfeccionamiento para responder de manera positiva a estos cambios, considerados como "revolucionarios" Teliz y Zidán (2011).: Conocido como "El plan Ceibal" (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) presentado en Uruguay y el plan "Conectar Igualdad" en Argentina, (políticas públicas). Los medios han avanzado en las aulas sin que sea posible detenerlos, llegan con cada alumno que ingresa, ellos traen las nuevas tecnologías, las manejan casi por instinto, nacieron y crecieron junto a las computadoras, lo que pone a los docentes frente a un desafío ineludible: asumir la entrada de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la sala de clases y darle a los alumnos las herramientas necesarias para que elaboren sus propios juicios de valor frente a los mismos (Gabrijelcic, LLorens, Roca, Santisi, Zambella (1998). Citando a Alonso y Gallegos (1996), quienes expresan que los docentes de hoy deben desempeñar ciertas funciones básicas con relación a dichos cambios: a) Poseer una actitud positiva ante la integración de los nuevos modelos tecnológicos, b) Integrar los medios tecnológicos como un medio para fortalecer la transmisión de la información, c) Disposición a la innovación, d) Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación.

Se vuelve urgente que los profesores adopten nuevas estrategias en sus prácticas, incorporando las TICs. Pero, ¿será posible que ellos las incorporen si no las conocen o no creen?, Diversos autores, Monge (2005), citado por Puentes, Rioseco, Sanhueza, Villegas (2011) señalan que:(…) estos desafíos en la práctica han sido difíciles de implementar, entre otras cosas porque los profesores deben enseñar desde una manera en que ellos mismos no fueron formados, rompiendo con una tradición clásica en métodos de enseñanza, que ha tenido como recurso casi exclusivo el libro de texto para el desempeño de su tarea profesional. El nuevo perfil para los maestros hoy, es ser un orientador considerando además que son los propios estudiantes quienes traen las TICs. La red "Enlaces" en Chile había contribuido de manera importante a la reducción de la brecha digital, en la medida que el 85% de los estudiantes, independientemente del tipo de establecimiento escolar y nivel socioeconómico, señalaba que empleaban recursos informáticos e internet gracias a su escuela o liceo (p. 47).

Actualmente se puede ver a Chile (Gráfico 1) como el primero en toda Latinoamérica cuyo Indicador de la Sociedad de la Información (ISI) supera al de varios países de Europa. Es así como con 5,85 puntos supera a Portugal tercer trimestre 2011 debido principalmente a la mejoría de las Tics (Instituto de Estudios Sociales y Empresariales (IESE, 2011) (Prensario TI, 2012, p.28). Claro (2010) se refiere a las políticas de incorporación de las TIC a la educación en Latinoamérica, observa que en distintos grados y dependiendo del nivel de

desarrollo de los países, se han logrado avances importantes para acercarse y, en algunos casos, lograr el acceso universal de los estudiantes a las Tics. Chile se observa en la mitad de los datos sobre todos los países de la región (p. 5).

La evidencia disponible muestra que el acceso casi universal a computadores e internet con que cuentan la casi totalidad de las escuelas chilenas no tiene un correlato en la innovación de la práctica pedagógica de sus docentes, se ha hecho necesario desarrollar "Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (Tuning, 2007, p. 44). Frente a esto el Gobierno de Chile (2008) considera que este marco orienta en aspectos centrales a tener en cuenta al momento de definir un estándar TIC para educación, al proponer cuatro grupos de competencias que a su vez se enmarcan en cuatro dimensiones, generando el espacio para que sea interpretado de acuerdo a cada contexto y enfoque pedagógico. De esta manera la formación de maestros de Pedagogía en Matemática y Computación, es orientada a mejorar la formación de profesores de la Región del Maule, integrando la ciencia y tecnología al desarrollo (UCM, 2008, pp. 19-35).

Método

La investigación tiene un carácter exploratorio y se adscribe a un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental descriptivo, específicamente de tipo encuesta (Gay y Airasian, 2000) con el propósito de aproximarnos a las creencias de los estudiantes para maestros de Matemática y Computación: recursos Técnicos en el Aula.

Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo disponible. De un universo de 248 estudiantes matriculados, participaron en el estudio un total de 140. Las edades oscilan entre 19 y 30 años, siendo la media de edad de 24 años. Sus años de ingreso a la carrera corresponden a: 2006- 2012. Los datos han sido recogidos a través de una encuesta tipo Likert en formato impreso. La estructura del instrumento se compone de 45 criterios agrupados en 4 dimensiones (A, B, C, D) generales con 3 subdimensiones cada una (a excepción de la dimensión D que posee 2). El cuerpo de creencias antes mencionado, se articula en relación a las cuatro dimensiones: Creencias Generales, Presentación de contenidos, Gestión de contenidos, Competencias en uso de recursos técnicos, los encuestados responden en un rango de posibilidades (0. Total Desacuerdo (TD), 1 Desacuerdo (D), 2 Indiferente (I), 3 Acuerdo (A), 4 Total Acuerdo (TA)). Según su grado de acuerdo con cada enunciado.

Valorado el instrumento se recogieron los datos, que fueron analizados describiendo las creencias de los estudiantes para maestros respecto de las TICs, los datos recolectados en una planilla digital son analizados por el Software estadístico SPSS, midiendo la fiabilidad del instrumento mediante el α de Cronbach. También se realiza el análisis de las frecuencias de las dimensiones A B C D mediante tablas y gráficos de barra además de las correlaciones por criterios que pudieran existir a través de r de Pearson y su grado de significancia. Los datos del alfa de Cronbach en un primer momento para todos los ítems fue de 0.66, una débil aceptación, con el software SPSS realizamos un análisis de escala, análisis de fiabilidad, estadísticos escala, eliminando el elemento distorsionador, y de esta forma el programa arrojó las preguntas de la encuesta que no tenían mucha relación con los ítem, se procedió a eliminar estas preguntas, obteniendo un nuevo alfa de Cronbach igual a 0,73 aceptable, luego se confeccionaron las tablas y gráficos, que son analizados.

Análisis de Correlación bivariada con r de Pearson .

El concepto de relación o correlación entre dos variables se refiere al grado de parecido o variación conjunta existente entre las mismas. En este caso estudiamos un tipo particular de relación llamada lineal y se limita a considerar únicamente el caso de dos variables cuantitativas (correlación simple). "r" de Pearson: Es una medida de la asociación lineal entre dos variables. Los valores del coeficiente de correlación van de -1 a 1. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto indica la fuerza. Los valores mayores indican que la relación es más estrecha. A continuación se marca con un asterisco los coeficientes de correlación significativos al nivel 0,05 y, con dos asteriscos los significativos al nivel 0,01.

Resultados

Creencias Generales (A)

La sub-dimensión A1. (Recursos técnicos durante la etapa educación secundaria del estudiante para Maestro). Un 63 % de los encuestados *no usaron ni fueron instruidos a través de recursos técnicos en la clase de matemática*, mientras que el 37% sí utilizó Proyector, pizarra digital, sala de computación, entre otros. Al trabajar los datos de la Sub-dimensión A.2 Educación Superior se puede decir que el 49,7% (acumulado) opinan que los profesores no han hecho utilización de los recursos técnicos para desarrollar sus clases de Álgebra, Geometría, Estadística, Análisis, Computación. Respecto a la importancia de los RT dentro de la sala de clases de matemática y sub-dimensión A3. De los estudiantes para maestros encuestados solo el 15 % (% acumulado) no creen que los recursos técnicos deban ser utilizados en la sala de clases, o no reconocen su importancia.

Presentación de contenido (B)

En la sub-dimensión B1. (Utilidad de los recursos técnicos al momento de presentar contenido) un 65,2% de los encuestados creen que es beneficioso para el profesor de matemática usar recursos técnicos en el momento de presentar contenido a los alumnos. Y respecto de la sub-dimensión B2. (Impacto de uso de recursos técnicos en compresión de contenido al presentarlo) el 88,2 % de los encuestados, creen que el uso de recursos técnicos (software, material audiovisual, entre otros) al momento de presentar contenido no afecta en la comprensión de éste por parte de los alumnos. De acuerdo a la sub-dimensión B3 (Impacto de uso de recursos técnicos en la motivación del alumnado al presentar el contenido), sólo el 51,1 % de encuestadas cree que el uso de recursos técnicos promueve la motivación de los alumnos.

Gestión de Actividades de Aprendizaje (C)

Sub-dimensión C1. Representada a continuación en la Tabla 1, los encuestados en un 33,5% opinan que no se produce impacto y un 66,5 % opinan que el utilizar recursos técnicos por parte de los alumnos para resolver ejercicios matemáticos si los afecta en su rol, ellos adquieren otras habilidades para la construcción de su propio aprendizaje de manera positiva, generando una participación activa por su parte.

Para la Sub-dimensión C2. Impacto aplicación del contenido, los encuestados en un 41% opinan que no se produce un impacto en los contenidos, también se puede decir que el

59 % de los encuestados opina que el uso de recursos técnicos en las actividades de aprendizaje ayuda de forma positiva a la hora de aplicar los contenidos aprendidos en una clase. En relación con Impacto en motivación en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, Sub-dimensión C3. El 30,5% de los encuestados opina que los recursos técnicos no afectan en su motivación para desarrollar actividades de aprendizaje.

Uso de los recursos técnicos (D)

La subdimensión D1. (Conocimiento de diferentes recursos técnicos en el aula) se puede decir que el 72,7 % de los encuestados opina que están familiarizados con diferentes recursos técnicos al servicio de la enseñanza de las matemáticas.

Tablas de contingencia y gráficos por ejes temáticos

En relación con la formación secundaria: uso recursos técnicos por el docente: sub-dimensión A1.1/Año de ingreso y el criterio "en las clases de matemáticas de secundaria mi profesor no usa recursos técnicos para desarrollar la clase" las categorías con mayor preferencia en el periodo 2006-2012 fueron de Acuerdo (43) y Total Acuerdo (39). A medida que se suceden los años la mayoría siempre ha estado en las mismas categorías, por lo cual se puede inferir que en general no ha habido un cambio considerable en los profesores de matemática de secundaria para utilizar recursos técnicos para desarrollar la clase.

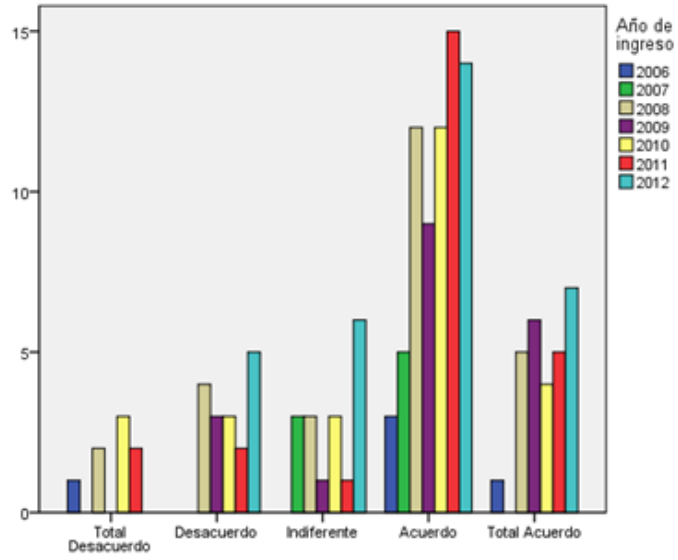
Frente a la tabla de contingencia y criterio 1 "mis profesores de enseñanza superior han utilizado recursos técnicos durante la clase de matemática (Proyector, software, calculadora, otros)" que se observa a continuación, las categorías con mayor preferencia responden a: Acuerdo (70) y Total acuerdo (28), los profesores de la enseñanza superior en general si utilizan recursos técnicos en sus clases, categorías que se han mantenido durante el periodo 2006-2012 de ingreso.

Tabla 1 y Gráfico 1

Enseñanza superior, utilización de recursos técnicos durante la clase de matemática

Tabla de contingencia *"Sub-dimensión A2.1 / Año de ingreso"*

		Año de ingreso							
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Mis profesores han utilizado recursos técnicos durante la clase de matemáticas (Proyector, software, calculadora, otros).	Total								
	Desacuerdo	1	0	2	0	3	2	0	8
	Desacuerdo	0	0	4	3	3	2	5	17
	Indiferente	0	3	3	1	3	1	6	17
	Acuerdo	3	5	12	9	12	15	14	70
	Total Acuerdo	1	0	5	6	4	5	7	28
	Total	5	8	26	19	25	25	32	140



Respecto del criterio 3 "mis profesores de algebra lineal, estructuras algebraicas, didáctica del Álgebra y la geometría no utilizan recursos técnicos para desarrollar actividades matemáticas por año de ingreso, los encuestados opinan que la categoría con mayor preferencia es Desacuerdo (41).

Respecto del criterio 4 "mis profesores de Geometría I, Geometría II, Didáctica del Álgebra y la Geometría utilizan recursos técnicos para desarrollar actividades de matemática" por año de ingreso, la categoría con mayor preferencia fue Acuerdo (50), esta categoría se ha mantenido a través de los años, en año de ingreso 2011 la mayoría (70) estuvo en desacuerdo, por lo tanto en ese año se puede inferir que los profesores no utilizaron recursos técnicos.

Respecto del criterio 5 "mis profesores de Estadística I, Estadística II, Didáctica de la Estadística no utilizan recursos técnicos para desarrollar actividades de matemática", la categoría con mayor preferencia fue indiferente (40), debido a que son ramos que no todos cursan. Luego en los años 2008-2009-2010 la categoría destacada es Total Desacuerdo y Desacuerdo por lo tanto los profesores de tales ramos si utilizan recursos técnicos en sus clases.

Correlación bivariada con "r" de Pearson

Correlación de las Sub-dimensiones A1.1 y A1.2

Se puede observar en la Tabla 2, que en la formación secundaria existe un relación fuerte (0,707) y directa (sino +) entre los criterios "En las clases de matemática mi profesor no usó recursos técnicos para desarrollar la clase" y "En la escuela no usé recursos técnicos para resolver ejercicios matemáticos (Pizarra digital, sala de computación, calculadora, GeoGebra, Algebrator, Cabri Geometry, Derive, otros)" por lo que se infiere una dependencia entre ellas, es decir en la medida en que los profesores aumentan la implementación de los recursos técnicos en el aula los alumnos tienden a hacerlo también.

Tabla 2
Secundaria, uso recursos técnicos por el profesor-alumno

		En las clases de matemática mi profesor no uso recursos técnicos para desarrollar la clase (Proyector, pizarra digital, sala de computación, otros).	En la escuela no use recursos técnicos para resolver ejercicios matemáticos (Pizarra digital, sala de computación, calculadora, GeoGebra, Algebrator, Cabri Geometry, Derive, otros).
En las clases de matemática mi profesor no uso recursos técnicos para desarrollar la clase (Proyector, pizarra digital, sala de computación, otros).	**Correlación de Pearson**	*1*	*,707***
	Sig. (bilateral)		*,000*
	N	*140*	*140*
En la escuela no use recursos técnicos para resolver ejercicios matemáticos (Pizarra digital, sala de computación, calculadora, GeoGebra, Algebrator, Cabri Geometry, Derive, otros).	**Correlación de Pearson**	*,707***	*1*
	Sig. (bilateral)	*,000*	
	N	*140*	*140*

Correlación de las Sub-dimensiones C3.1 y A3.4

Uso recursos técnicos Distracción de los alumnos-entorpece la clase

Frente a los criterios "creo que utilizar un software matemático facilita que los alumnos se distraigan en la sala de clases" y "creo que la utilización de recursos técnicos en el aula entorpece el normal funcionamiento de una clase" hacen referencia a las creencias de los estudiantes de pedagogía en Matemática y Computación. Dichos criterios poseen una relación media (0,501) directa (signo +) es decir las personas que creen que los recursos técnicos entorpecen una clase generalmente consideran distractores los software matemáticos.

Correlación de las Sub-dimensiones D1.1 y D1.2

Relación recursos técnicos (web)-resolución de problemas

Se observa que la relación entre los criterios "Conocer el funcionamiento de aplicaciones de productividad y navegación web me permiten profundizar en las ideas matemáticas" y "Conocer diferentes recursos técnicos me permite resolver los ejercicios en las clases de matemática" se puede evidenciar que es una relación directa (signo +) y con estreches levemente mayor a la media (0,56). Por lo tanto las personas que profundizan las ideas de matemática mediante la implementación de los recursos técnicos tienden a resolver ejercicios matemáticos a través de diferentes medios.

Conocimiento de Software-resolución de problemas

Correlación de las Sub-dimensiones D1.4 y D1.1

En los criterios "Conocer diferentes software en español me permite resolver correctamente un problema de matemáticas" y "Conocer diferentes recursos técnicos me permite resolver los ejercicios en las clases de matemática" se encontró una relación fuerte (0,599) y directa (signo +) que pone en evidencia que las personas que conocen diversos recursos técnicos para resolver problemas matemáticos en particular, conocen software matemáticos en español como GeoGebra, Algebrator, Cabri Geometry, Derive u otros.

Discusión

La investigación muestra que no existen diferencias significativas en torno al género de los estudiantes para Maestros, conforme a las creencias que poseen sobre la implementación de los recursos técnicos en el aula, obteniendo resultados similares a otra investigación contemporánea realizada por Timoteo Teo, Ching Sing Chai, David Hung y Chwee Beng Lee (2008) quienes encontraron que el género no fue un predictor significativo en la utilización de tecnología, también habla sobre las posibles causas, y dicen que: "podría ser debido a un mayor uso de las computadoras para la enseñanza y aprendizaje en las escuelas y las oportunidades creadas por los responsables políticos de todos los estudiantes a adquirir conocimientos de informática para hacer frente a mayores desafíos en la educación".

Frente a estos resultados es cuando hacen eco las palabras que plantea Valverde Garrido, Sosa "…las creencias y actitudes del profesorado, su confianza y competencia hacia las TIC, son fundamentales en su adopción pedagógica…"

Al analizar las sub-dimensiones, se obtuvo que, para la sub-dimensión A3, "Importancia de los recursos técnicos dentro de la clase de matemática", las personas encuestadas en un 85 % creen que los recursos técnicos deben ser utilizados en la sala de clases, además reconocen su importancia y en base a las tabla y gráfico referente a la sub-dimensión C1, "Impacto del uso de recursos técnicos en el rol del alumno", los encuestados en un 66,5 % opinan que el utilizar recursos técnicos por parte de los alumnos para resolver ejercicios matemáticos, afecta en el rol que ellos adquieren dentro de la construcción del aprendizaje de manera positiva, generando una participación activa por parte de ellos y de cierta forma logran autonomía dentro de la enseñanza, pues, con ella cambia el concepto del "deber hacer" por el "querer hacer", "querer aprender" y "aprender a aprender".

Cuando nos formulamos la pregunta **¿Cuáles son las creencias de los estudiantes para maestros en Matemática y Computación de la Universidad Católica del Maule respecto de la implementación de las TICs en el aula?** Encontramos que los estudiantes para maestro creen que es necesario implementar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula, pues con ello se mejora la atención de los alumnos cuando se presenta la información de la clase, se facilitan las tareas que involucran problemas matemáticos y aumenta la motivación de los alumnos para la clase.

Respecto de **¿Cuáles son las creencias de los estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación de la Universidad Católica del Maule sobre el ambiente que genera en el aula la implementación de las TICs?** según los datos recogidos, se cree que utilizar un software matemático facilita que los alumnos pierdan la atención en la sala de

clases, considerando la utilización de los recursos técnicos en el aula como un distractor que entorpece el normal funcionamiento de una clase, por lo que el ambiente que genera esta situación hace que el profesor deje de prestar atención al contenido por enseñar para poder controlar la desatención que se produjo.

En relación a: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes para maestros de Matemática y Computación de la Universidad Católica del Maule respecto del aprendizaje de los alumnos cuando se implementan las TICs en el aula? se concluye que los recursos técnicos ayudan en la resolución de problemas matemáticos, también se cree que el conocimiento de diferentes recursos es útil para resolver los ejercicios en las clases de matemática, sin embargo, se manifiesta una creencia contraria a que los aprendizajes puedan ser significativos utilizando los recursos técnicos, pues la distracción juega un rol fundamental dentro de esta creencia.

Cuando nos preocupamos por "Conocer la relación que existe sobre las creencias que tienen los estudiantes de pedagogía en Matemáticas y Computación de la Universidad Católica del Maule en cuanto al ambiente que se genera en la sala de clases y el nivel de aprendizaje que se logra en los estudiantes mediante la implementación de los recursos técnicos en el aula", se puede destacar que el ambiente que se genera en la sala de clases al utilizar los recursos técnicos es ameno, sin embargo, el aprendizaje se ve truncado por la distracción que implica estos recursos, no obstante, si es posible lograr controlar esta situación de distracción, los aprendizajes que se logran en los estudiantes pueden ser significativos.

El perfeccionamiento permanente del profesorado respecto de los recursos técnicos jugará un rol trascendente, pues para quienes no han sido formados con las tecnologías es difícil, que solo por su motivación intrínseca logren los resultados esperados, así se vuelve necesario que el currículum cambie y que se enfoque en formar a los futuros docentes con la utilización de las tecnologías. Se vuelve fundamental esta nueva tarea que es integrar las tecnologías en la educación y alejar así el paradigma tradicional de la educación formal.

Referencias

Alonso, C. y Gallego, D. (1996). Formación del profesor en Tecnología Educativa. En D. Gallego (Coord.), *Integración curricular de los recursos tecnológicos,* pp. 31-64. Barcelona: Oikos-Tau.

Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes*. Santiago de Chile.

Cox, M. y Marshall, G. (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies.*

Díaz, C. Martínez, P. Roa, I. Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Consultado en Octubre, 08, 2012 en: http://polis.revues.org/625.

Escudero, J.M. (1995). Tecnología e Innovación Educativa. *Revista de Pedagogía, 47* (2).

Gabrijelcic, LLorens, Roca, Santisi, Zambella (1998). *Sin Miedo a los Medios*. Buenos Aires.

Gómez, P. (2006). *Tecnología y Educación Matemática.* Colombia: UNIANDES - LIDIE.

Gobierno de Chile (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno.* Santiago: Unesco.

Lorduy, D., Lambraño, E., Garcés, G. & Bejarano, N. (2009). In-service english teacher's beliefs about culture and language methodology an exploratory research in Montería. *Zona Próxima*, 32-51. Extraído el 14 Octubre, 2011, de**:** http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=85313003003

Prensario TI (2012). Instituto de Estudios Sociales y Empresariales. Extraído en Diciembre, 19, 2012, de: http://www.prensariotila.com/pdf/Actualidad_0112.pdf

ProyectoTuning-América Latina 2004-2007(2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación en América Latina.* Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *Desarrollo Humanos en Chile Las nuevas tecnologías ¿un salto al futuro?.* Santiago de Chile: Andrés Weinstein.

Puentes, A. Rioseco, M., Sanhueza, S. y Villegas, C. (2010). *Concepciones del profesorado sobre las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y sus implicaciones educativas*. Ponencia en Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago.

Teliz y Zidán (2011)**.** Implementación del Plan Ceibal en Uruguay: Revisión de Investigaciones y Desafíos de Mejora**.** Extraído en Octubre, 13, 2012, de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art3_htm.html

Timothy Teo, Chwee Beng Lee, Ching Sing Chai: Understanding pre-service teachers' computer attitudes: applying and extending the technology acceptance model. J. Comp. Assisted Learning 24(2): 128-143 (2008) Extraído en Noviembre, 28, 2012 en: http://www.informatik.uni-trier.de/~ley/pers/hd/l/Lee:Chwee_Beng.html

Universidad Católica del Maule (UCM) (2008). *"Decreto de Rectoría, modifíquese plan de estudios de la Carrera Pedagogía en Matemática y computación.* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Del Maule. Talca.

¿QUÉ CONSUMO DE MEDIOS DIGITALES REALIZA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO?

Francisco Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia
Salvador Alcaraz García, Universidad de Murcia
Carolina García Martínez, Universidad de Murcia
Email contacto: pagan@um.es

Resumen

Esta comunicación se centra en estudiar el equipamiento, uso y consumo de medios digitales (Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión) del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros educativos de la Región de Murcia, para destacar posibles diferencias con el alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo. Para la obtención de datos, se utilizó un cuestionario de 73 ítems con cuatro opciones de respuesta que fue administrado a 2075 alumnos de 3º y 4º de ESO, de los que 465 tenían necesidad específica de apoyo educativo. Los resultados señalan la existencia de diferencias entre el alumnado con y sin necesidad específica de apoyo educativo. En las conclusiones se invita a reflexionar sobre las implicaciones educativas y sociales de los resultados hallados; y la necesidad de desarrollar una educación para los medios.

Descriptores: *Medios digitales, Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, Internet, Televisión, Teléfono móvil, Redes sociales, Consola de videojuegos.*

Abstract

This paper studies the equipment, use and consumption of digital media (Internet, social networks, mobile phone, game console and television) of pupils with special educational needs of Secondary Education (ESO) in schools in the Region of Murcia, to highlight possible differences with the students without special educational need. For data collection, we used a questionnaire of 73 items with four response options. It was administered to 2075 students in the 3rd and 4th year of ESO, of which 465 pupils had special educational need. The results indicate the existence of differences between students with and without special educational needs. The conclusions are invited to reflect on the educational and social implications of the results found, and the need to develop media education.

Keywords: *Digital media, Pupils with special educational needs, Internet, Television, Mobile Phone, Social Networks, Game Console.*

Introducción

Desde siempre, los sistemas educativos se han enfrentado a múltiples retos y desafíos originados dentro del marco socio-histórico en el que se insertan. Sucede que, en los últimos años, con el advenimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como proceso más destacado, estos retos y desafíos son de tal calado que han dado lugar a una auténtica *revolución educativa* (Esteve, 2008). Lejos de concebirse como un problema, la irrupción de las TIC abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI; exigencias que, a nuestro entender, no están exentas de esfuerzos. Es difícil encontrar otra época histórica de la educación que haya obligado tanto en tan poco tiempo a los profesionales educativos. Baste referenciar las implicaciones que han tenido en nuestras vidas algunos medios digitales como la televisión, el teléfono móvil, Internet y las redes sociales, con una incidencia especial en los jóvenes, que las ha constituido como aliadas afectivas, construyendo una nueva generación, la generación interactiva (Sádaba y Bringué, 2009).

Investigaciones recientes (Rubio, 2009) destacan que los jóvenes utilizan los medios digitales para el establecimiento de relaciones sociales y para ocupar su tiempo de ocio. Además, suelen hacer uso de ellas de manera individual y dentro del hogar (Buckingham, 2008).

En investigaciones anteriores (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003; Ballesta, Lozano y Serrano, 2003) nos hemos planteado cómo esta nueva forma de consumo que plantean los medios digitales en el desarrollo de los adolescentes está repercutiendo o repercutirá en sus formas de pensar, aprender, reflexionar, trabajar y desenvolverse. En este sentido, en esta investigación hemos pretendido conocer los principios rectores de este fenómeno social aproximándonos a este grupo generacional.

De ahí, la importancia de la información recibida de los agentes de socialización que, si bien, hace unos años se concretaba en unos pocos: el centro escolar y la familia; en la actualidad, se han ampliado incluyendo medios como Internet, teléfono móvil, redes sociales, televisión y videojuegos que, en cierto modo, la sociedad (jóvenes y familias) ha recurrido a ellos como agentes socializadores. Es más, estos nuevos agentes socializadores cada vez influyen a más temprana edad y de forma más consustancial a la propia lógica de la psicología adolescente de individualización. Estos dinamismos sociales que acabamos de plantear, pueden originar una brecha digital entre el alumnado (Buckingham, 2007), detectándose dificultades en la comunicación, que pueden ser motivadas, tanto por inexistencia de equipamiento y acceso, como por un inadecuado uso de los medios digitales (Ballesta y Lozano, 2007; Lozano y Ballesta, 2004, 2005). Por consiguiente, estos estudios han resaltado la existencia de dos mundos en nuestros centros escolares: el alumnado que accede y utiliza las TIC y el alumnado que se mantiene al margen de dicho acceso y uso que, generalmente, lo representa el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Numerosos estudios señalan que los medios digitales tienen un papel prioritario en el desarrollo de los alumnos, y en especial, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Lozano y Alcaraz, 2011; Lozano, Alcaraz y Bernabeu, 2012), pues estos medios pueden favorecer la adquisición de competencias por parte del alumnado. De hecho, los medios digitales pueden ser vistos como una posibilidad para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la información, al conocimiento y en la posibilidad de interrelacionarse con sus iguales.

Ante la influencia que los medios digitales están protagonizando en los jóvenes, la educación no puede mirar para otro lado. En este sentido, puede ser significativo aproximarse y conocer las experiencias que los jóvenes desarrollan con los medios digitales, es decir, es importante dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué uso y consumo realizan los jóvenes de nuestros centros escolares en relación a los medios digitales?, y ¿es posible que estas nuevas formas de uso y consumo estén originando cambios en las formas de pensar, sentir y actuar de dicho sector de la población?

Método

Objetivos

El objetivo general es conocer el uso y consumo de medios digitales del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo de centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y compararlo con el que realiza el alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo.

Participantes en la investigación

En esta investigación participaron 2075 alumnos de 3º y 4º de la ESO de centros docentes públicos y privados de la Región de Murcia. El 22,4% (n= 465) era considerado, según la LOE (2006), alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y el resto (77,6%) no era considerado como tal. Dentro del total del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el 76,4% correspondía a alumnos adscritos al programa de diversificación curricular. El 28,8% (n= 134) era de origen extranjero y sus edades se situaban entre los 15 y 16 años (X= 15,7 años).

Instrumento de recogida de información

Se utilizó un cuestionario de 73 ítems con cuatro opciones de respuesta que se estructuró en seis dimensiones (Tabla 1):

Tabla 1
Estructura del cuestionario de recogida de información

Dimensión	***Objetivo***
Datos de identificación	Recoger información sociodemográfica y de interés pedagógico sobre el alumnado participante y su familia.
Uso y consumo de Internet	Recoger información de los siguientes aspectos de los cinco medios digitales: - Equipamiento, lugar y frecuencia de uso. - Hábitos de consumo. - Valoraciones personales sobre su competencia. - Actitudes hacia el medio. - Formación en el uso del medio digital.
Uso y consumo de Redes Sociales	
Uso y consumo de Teléfono Móvil	
Uso y consumo de Consola de Videojuegos	
Uso y consumo de Televisión	

En relación a la fiabilidad del cuestionario, a la luz de los análisis realizados, el coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach´s) ofrece un valor de 0,665.

Procedimiento

Tras el proceso de selección de participantes, los cuestionarios fueron repartidos y recogidos en los centros por los miembros del equipo de investigación o gracias a la colaboración desinteresada de los tutores del alumnado escolarizado en los cursos objeto de investigación.

Por otro lado, los datos fueron analizados con el paquete estadístico *SPSS for Windows 15.0*, utilizando estadísticos descriptivos (frecuencias, medias y desviación típica) y estadísticos inferenciales (*Prueba T*).

Resultados

Equipamiento y acceso a medios digitales

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (alumnado con NEAE) dispone de una configuración básica de medios digitales en el hogar, como se aprecia en la Tabla 2:

Tabla 2
Equipamiento de medios digitales del alumnado con NEAE

Medios digitales	Equipamiento
Ordenador	84,8%
Internet	73,1%
Redes sociales	84,7%
Teléfono móvil	91,7%
Consola de videojuegos	69,0%

¿Existen diferencias con el alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo? Los resultados informan que el alumnado con NEAE posee un menor equipamiento en ordenadores, acceso a Internet y redes sociales, teléfonos móviles y en consola de videojuegos. Concretamente, como muestra el Gráfico 1, las diferencias más significativas se aprecian en el ordenador. El 15,2% del alumnado con NEAE responde no tener ordenador, mientras que para el resto este porcentaje es menor (4,3%). Además, el 41,6% de este último grupo afirma tener varios ordenadores con acceso a Internet en su hogar; un porcentaje significativamente mayor que el del alumnado con NEAE (28%).

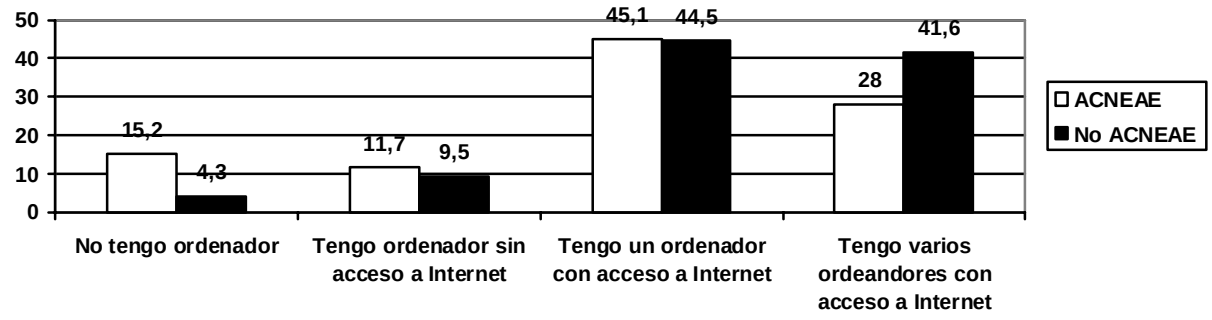


Gráfico 1. Ítem 8: ¿Tienes ordenador?

Además, el alumnado con NEAE (46,2%) tiene, en mayor medida que el resto de participantes (39,3%). De hecho, tan sólo el 27% de alumnos con NEAE tienen móviles con acceso a la Red.

En relación a la consola de videojuegos, también existen diferencias significativas entre ambos grupos de participantes. En este sentido, se aprecia que el alumnado con NEAE tiene consola de videojuegos en menor proporción que el resto.

Uso y consumo de medios digitales

Pero, ¿qué uso y consumo de medios digitales realizan ambos grupos de alumnos? ¿Existen diferencias significativas entre ellos?

En relación al ***uso de Internet,*** los resultados que obtiene el alumnado con NEAE quedan reflejados en la Tabla 3:

Tabla 3

Uso de Internet del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Ítem 12. ¿Con qué frecuencia buscas información para realizar trabajos de clase cuando estás conectado a Internet?		*Ítem 13. ¿Qué haces habitualmente cuando accedes a Internet?*	
Respuestas	**Frecuencia**	**Respuestas**	**Frecuencia**
Nunca	8,2%	Mandar correos electrónicos	19,9%
Casi nunca	44,2%	Jugar online	7,4%
Casi siempre	39,0%	Ver/subir/bajar vídeos, películas, series y/o imágenes	40,6%
Siempre	8,7%	Visitar Webs, blogs, prensa digital...	32,1%

Si relacionamos las respuestas de los ítems que se explicitan en la Tabla 3 en función de si el alumnado tiene o no necesidad específica de apoyo educativo, se constatan una serie de diferencias significativas. Por ejemplo, el alumno con NEAE utiliza con menor frecuencia Internet para buscar información y realizar trabajos de clase que el resto de alumnado. Además, el doble de estos alumnos dicen que "nunca" utilizan Internet para este fin (un 8,2% frente al 4.1% del resto de muestra). De esta forma, esta investigación pone de manifiesto una ligera diferencia en el uso que hacen estos dos grupos de la Red.

Por otro lado, ¿en quién o quiénes se apoya más el alumnado a la hora de aprender a utilizar Internet? El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo suele apoyarse en sus amigos y en el profesorado con más frecuencia que el resto de alumnado para aprender a utilizar Internet. Sin embargo, este último grupo de alumnos se considera más capacitado para aprender por sus propios medios a utilizar la Red, como puede apreciarse en el Gráfico 2:

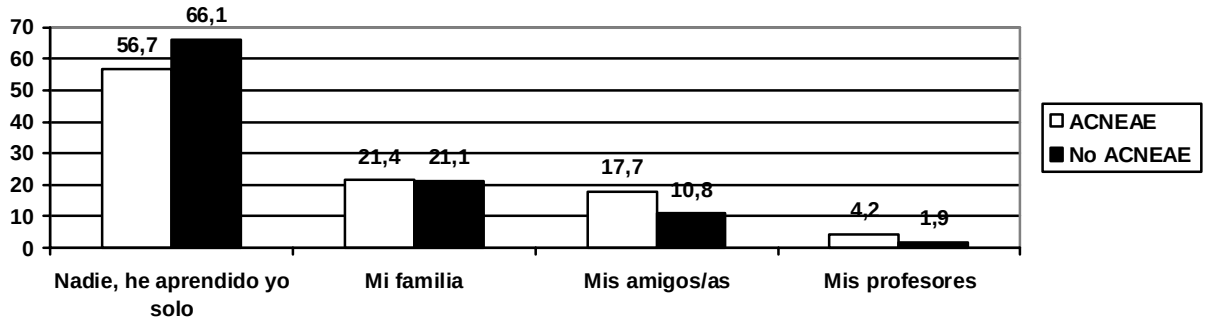


Gráfico 2. ¿Quién te ayuda más a aprender cómo se utiliza Internet?

Todos los alumnos participantes utilizan Internet, preferentemente, como un medio para relacionarse con sus iguales, y como una plataforma destinada a satisfacer sus preferencias en el campo del ocio y el tiempo libre. Sin embargo, este alumnado relega a un segundo plano la perspectiva formativa que puede ofrecer Internet.

En relación al ***uso y consumo del teléfono móvil***, los datos, como se ha apuntado anteriormente, indican que la gran mayoría de los participantes tienen, al menos, uno para uso personal. Pero, ¿qué uso realiza el alumnado con NEAE del teléfono móvil? ¿Es igual o similar al uso que le otorga el resto de alumnado? Siendo el teléfono móvil el medio más elegido por todos los participantes para hablar con los amigos, el alumnado con necesidades educativas hace un uso ligeramente superior al que hace el resto de los participantes. De la misma forma, este alumnado lo utiliza más para hablar con los amigos (46%) que aquel que no presenta necesidades específicas de apoyo educativo (38,6%). En este sentido, el alumnado con NEAE reconoce utilizar en mayor medida el móvil como medio para mantener una conversación interesante con un amigo (23,4% frente a un 15,4% del alumnado sin NEAE); un porcentaje que contrasta con el de alumnos que prefieren hablar cara a cara para mantener una conversación interesante: 46,9% frente a un 54,6% del alumnado sin necesidades educativas.

Por último, como se ha apuntado anteriormente, el alumnado con necesidad específica de apoyo participa menos en las ***redes sociales*** en comparación con el resto de alumnos participantes en la investigación. De hecho, un 15,3% reconoce no participar en ninguna red social; siendo este porcentaje de tan sólo 9% en el resto del alumnado. Estas diferencias se hacen más visibles en las horas que dedican a las redes sociales los fines de semana, mientras que el 25,5% del alumnado restante de la muestra pasa más de tres horas en las redes sociales, tan sólo el 18,6% de alumnado con NEAE elige esta opción. Cuando se preguntó al alumnado de la muestra a qué preferían quitarle tiempo, la mayoría del alumnado contestó "a nada", sin embargo, llama la atención, como se aprecia en el gráfico 3, cómo el alumnado con NEAE prefiere quitar tiempo a los amigos en mayor medida que el resto de alumnos para acceder a las redes sociales, de hecho, un alto porcentaje de este alumnado (30,2%) afirma no haber mejorado las relaciones con sus amigos por el simple hecho de utilizar las redes sociales. Resultados similares se aprecian en el uso de la televisión y de Internet en general, aunque estas últimas diferencias son menos significativas. Estos resultados son importantes porque esta diferencia de preferencias a la hora de utilizar las redes sociales puede conllevar la existencia de ciertas dificultades de integración social del alumnado con NEAE.

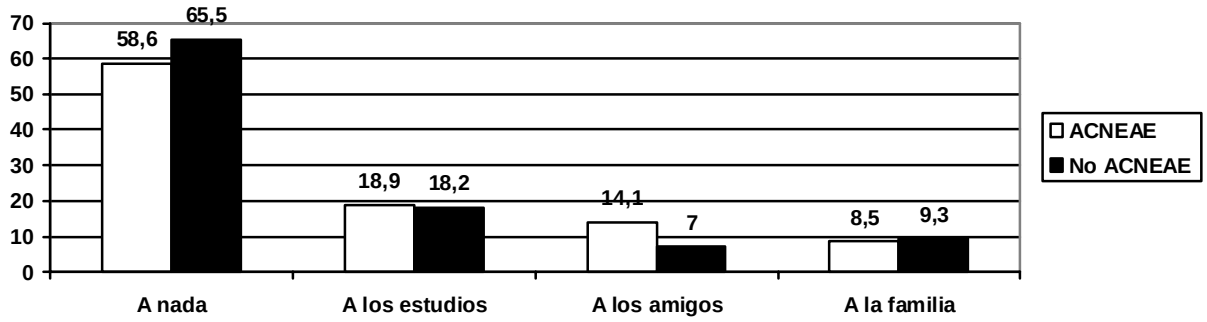


Gráfico 3. ¿A qué prefieres quitarle tiempo para acceder a las redes sociales?

Un dato que resulta significativo, unido a lo anteriormente expuesto, es la diferencia que se ha encontrado en relación al uso de las redes sociales. Un mayor porcentaje de alumnos con NEAE utilizan las redes sociales para conocer a gente nueva (15,9% frente a un 8,5% de alumnado sin NEAE) y en menor medida para mantener contacto con sus compañeros de clase (11,9% frente a un 15,9%). Estos datos pueden llamar la atención por ser posibles indicativos, como venimos anunciando, de la presencia de dificultades de relación social con sus compañeros lo que podría justificar el uso más frecuente de las redes sociales para hacer nuevos amigos.

Discusión

De los resultados conseguidos en esta investigación destacamos que en todas las dimensiones analizadas no existen grandes diferencias entre los dos grupos de alumnos que hemos establecido pues, al igual que contemplan Lozano y Ballesta (2004) y Ballesta y Lozano (2007), se aprecia que determinados medios digitales usuales, como Internet, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión, son utilizados por todo el alumnado participante. No obstante, existen matices importantes que marcan diferencias entre ellos.

En primer lugar, en relación al equipamiento de medios digitales, hay que subrayar que es menor en los hogares del alumnado con NEAE respecto al resto. Al igual que el estudio de Ballesta, Lozano y Serrano (2003) y Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano (2003), la diferencia más relevante la encontramos en la consola de videojuegos y, sobre todo, en el ordenador y en el acceso a Internet, lo que podría justificar que este alumnado tuviera mayor dificultad para aprender a utilizar estos medios de forma autónoma y, de esta manera, necesitar el apoyo de sus amigos y/o docentes, en mayor medida, que el alumnado del resto de la muestra. Además, esta realidad puede justificar que este alumnado haga un menor uso de estos medio para realizar tareas escolares en el hogar. A raíz de los resultados de la investigación, nace la siguiente pregunta: ¿puede conducir esta situación de desventaja en equipamiento y uso de las nuevas tecnologías a cierta exclusión social del alumnado con NEAE y a su fracaso escolar?

En relación al uso y consumo de medios digitales, los resultados de la investigación indican que el alumno con NEAE no presta tanta importancia a los amigos como el resto de la muestra, lo que se manifiesta en la preferencia a quitar tiempo a éstos para conectarse a la Red, ver la televisión… Una idea que llama la atención en estas edades donde los amigos tienen un papel fundamental en sus vidas.

Por otra parte, el alumnado con NEAE utiliza más las redes sociales para hacer nuevos amigos que el resto de la muestra, lo que puede indicar una falta de integración con sus compañeros de clase y búsqueda de nuevas amistades para satisfacer la necesidad de relacionarse. Como plantean Ballesta y Lozano (2007), se puede concluir que los medios nos diferencian. Por eso, desde ámbitos educativos debe abordarse esta situación para plantear soluciones y dar respuesta a las necesidades educativas que dichas diferencias demandan, como favorecer la igualdad de oportunidades de acceso a los mismos, con el fin de eliminar los posibles problemas de exclusión social y fracaso escolar (Lozano y Ballesta, 2004). De lo anteriormente expuesto, al igual que Strasburger (2009), se constata una necesidad de profundizar en los centros educativos y en las familias de una educación para los medios, que potencie el buen uso de los mismos desde la perspectiva pedagógica y formativa.

Referencias

Ballesta, F. J., Gómez, J. A., Guardiola, P., Lozano, J. y Serrano, F. J. (2003). *Los jóvenes y los medios de comunicación. El consumo de medios en jóvenes de secundaria.* Madrid: CCS.

Ballesta, F. J. y Lozano, J. (2007). Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian? *Enseñanza, 25*, 45-67.

Ballesta, F. J., Lozano, J. y Serrano, F. J. (2003). Los jóvenes de Secundaria y el consumo de medios de comunicación en Murcia. *Comunicación y Pedagogía, 187*, 22-36.

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education,* 2(1), 43-55.

Buckingham, D. (2008). Digital culture, Media education and the Place of Schooling. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de www.childrenyouthandmediacentre.co.uk

Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Livingstone, S y Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment a European comparative study.* London: Lawrence Erlbaum.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2011). Software educativo para la enseñanza de competencias emocionales en alumnado con trastornos del espectro autista. *Educación XX1*, *14*(2), 189-212.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *Aula Abierta, 40*(1), 15-26.

Lozano, J. y Ballesta, F. J. (2004). El acceso a la información de los jóvenes inmigrantes de secundaria en la Región de Murcia. *Boletín de la ANABAD*, *54*(1-2), 141-162.

Lozano, J. y Ballesta, J. (2005). El consumo de medios de comunicación en los jóvenes de educación secundaria obligatoria de la región de Murcia. En J. A. Ortega, *El profesorado*

ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento (pp. 322-342). Granada: Universidad de Granada.

Rubio, A. (Dir.) (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid: Injuve.

Sádaba, C. y Bringué, X. (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.

Strasburger, V. C. (2009). Media and children. What Needs to Happen Now? *Journal of the American Medical Association, 301*(21), 2265-266.

Notas

Proyecto "El uso y la interacción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia " (ref. 15252/PPC/10). Ayudas a la investigación del Programa Séneca 2010. "El consumo de medios digitales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia". Proyecto de Innovación / Investigación del convenio Universidad de Murcia y Consejería de Educación, Formación y Empleo. Convocatoria P. III. 2009.

PROGRAMACIÓN DE APLICACIONES PARA DISPOSITIVOS MÓVILES ("APPS") COMO ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR EN SUJETOS DE ALTA CAPACIDAD

Marcos Román González, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Email contacto: mroman@edu.uned.es

Resumen

Pretendemos argumentar la posibilidad y deseabilidad de aprender a programar aplicaciones para dispositivos móviles ("apps"), desde nuestros centros educativos y en el marco de la atención a la diversidad; como enriquecimiento curricular indicado especialmente para estudiantes de alta capacidad. En una triple vertiente: la programación de "apps" es adecuada para sujetos de alta capacidad dado que existe correspondencia entre las demandas cognitivas de la tarea y las características de los más capaces; es viable y económico dado que para ello se pueden establecer fácilmente metodologías didácticas a distancia y soportadas tecnológicamente; es una habilidad emergente y relevante dado que permite a los estudiantes generar un producto final de creciente uso, utilidad y valoración social. Así, pretendemos mostrar como la programación de "apps" supone un enriquecimiento curricular completo pues implica profundizar respectivamente en el contenido, el proceso y el producto de aprendizaje de los alumnos y alumnas más capaces.

Descriptores: *alta capacidad, enriquecimiento curricular, e-learning, m-learning, i-mode.*

Abstract

We intend to argue the possibility and desirability of learning to program mobile applications ("apps"), from our schools and in the context of attention to diversity, as indicated curricular enrichment especially for students of high ability. In a three-pronged: programming "apps" is suitable for high-capacity subjects as correspondence between the cognitive demands of the task and the characteristics of the most capable, it is feasible and economical to do so because you can easily set distance teaching methodologies and technologically supported, it is an emerging and important skill because it allows students to create a final product of increasing use, utility and social value. So try to show as programming "apps" is a complete curriculum enrichment respectively deepen it involves content, the process and product of learning more able pupils.

Keywords: *high ability, curriculum enrichment, e-learning, m-learning, i-mode.*

Introducción

Nos situamos en el marco general de la atención a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades del alumnado, establecido inicialmente por la *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), con especial acento en los

principios de comprensividad e inclusión; y desarrollado posteriormente por la *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE, 2006), que profundizan en el principio de equidad.

Se ha ido avanzando pues desde posiciones que apuestan por el desarrollo y adaptación de un mismo programa de enseñanza que gira en torno a unos mínimos culturales para todo ciudadano, hacia posiciones que enfatizan la equidad como idea clave para garantizar un sistema educativo que ofrece a cada estudiante aquello que necesita. Recientemente se añade la idea de excelencia como referencia última de la calidad del sistema, en el sentido de que éste debe promover que cada estudiante llegue tan alto y lejos como le sea posible.

Si bien la LOGSE (1990) introdujo el concepto-término de "Necesidades Educativas Especiales" (NEE), en su texto se suprime la consideración explícita de los alumnos de alta capacidad; perdiendo la oportunidad de incorporarse a las tendencias al alza de los países desarrollados en el sentido de apostar por la excelencia de todos y cada uno de los alumnos respondiendo de manera específica a sus necesidades (Jiménez Fernández, 1997). Este vacío viene a subsanarse posteriormente con la LOCE (2002) y la LOE (2006).

En cualquier caso, ya desde la LOGSE (1990) hasta el momento actual, la atención a la diversidad al alumnado se confía fundamentalmente a dos tipos de medidas: medidas de tipo curricular (diversificación curricular, opcionalidad u optatividad, repetición de curso, y aceleración de curso), y medidas de tipo organizativo.

En la práctica, viene siendo la aceleración de curso (o flexibilización), la medida más comúnmente adoptada para el caso de los alumnos y alumnas de alta capacidad. La aceleración es en frecuentemente aplicada de manera reduccionista como "salto de curso" puro y duro, sin ninguna modificación curricular asociada; y así entendida no es la forma ideal de atender las necesidades educativas específicas de estos alumnos (Jiménez Fernández, 2010). La aceleración es un modelo económico y sencillo de implantar para la administración educativa, pero insuficiente: es de dudosa aplicación en estudiantes con disincronía entre su superior desarrollo intelectual y su nivel de madurez social y afectiva, y es un modelo desestimado en ocasiones diferencialmente por las chicas de alta capacidad frente a sus homólogos masculinos, pues ellas parecen preferir permanecer con sus compañeros, evitar la competitividad, y pueden ser más proclives a aburrirse en la clase ordinaria con tal de mantener intacto su círculo social (Crombie, Bouffard-Bouchard y Schneider, 1992).

Con respecto a la diversificación curricula,r como medida de atención para los más capaces, en la realidad de nuestras aulas se ha traducido casi exclusivamente en "adaptaciones curriculares no significativas", es decir, en adaptaciones que no modifican los objetivos nucleares del currículo que deben ser alcanzados por el estudiante a final de curso; cristalizando en programas de enriquecimiento curricular parcial, sólo focalizados en la mera ampliación de contenidos.

Así pues, no se han venido contemplando "adaptaciones curriculares significativas" para alumnos de alta capacidad. Sin embargo, para estos sujetos *"las adaptaciones curriculares significativas habrían tenido pleno sentido pero no para rebajar los mínimos establecidos, sino para superarlos generosamente. En términos práctico vendrían a significar la triple modificación del currículo o en su contenido, proceso y producto"* (Jiménez Fernández, 2010, p.198). Por tanto creemos justificada la necesidad de buscar, encontrar y

diseñar nuevas propuestas de enriquecimiento curricular completo y significativo, que impliquen de manera integrada la triple dimensión apuntada: contenido, proceso y producto; definida por diversos autores (Parke, 1989; Renzulli y Reis, 1991).

En este contexto, nuestro objetivo es argumentar la posibilidad y deseabilidad de aprender a programar aplicaciones *("apps")* para dispositivos móviles *("smartphones" y "tablets")* como enriquecimiento curricular indicado especialmente para alumnos y alumnas de alta capacidad. El argumento se desplegará en una triple vertiente, o tres hipótesis: a) la programación de "apps" es **adecuada** para los sujetos de alta capacidad dado que existe correspondencia entre las demandas cognitivas de la tarea y las características cognitivas, creativas y de personalidad de los más capaces, en especial, su alta habilidad para el manejo de lenguajes abstractos y formales; b) aprender a programar "apps" es **viable** y económico para los sujetos de alta capacidad dado que para ello se pueden establecer fácilmente metodologías didácticas a distancia y soportadas tecnológicamente, a través de cursos en línea y en abierto con tutorización esporádica, que se adaptan perfectamente al estilo de aprendizaje de estos sujetos; c) la programación de "apps" es una habilidad emergente y **relevante** para los estudiantes actuales en general y para los más capaces en particular, dado que les permite generar un producto final, la aplicación, de creciente uso, utilidad y valoración social, y que potencialmente puede ser puesto a disposición de inmensas audiencias reales y globales.

Así, en relación con los tres puntos anteriores, pretendemos mostrar como la programación de "apps" supone un enriquecimiento curricular completo pues implica profundizar respectivamente en el contenido, en el proceso y en el producto de aprendizaje de los alumnos y alumnas más capaces.

Método

Para abordar el objetivo de este trabajo se acudirá a una revisión documental y de fuentes, tanto científicas como de índole general, tratando de encontrar evidencias e indicadores que apuntalen las hipótesis enunciadas.

Resultados

A continuación se presentan las evidencias, indicadores y argumentos que apoyan, respectivamente, las hipótesis de adecuación, viabilidad y relevancia del aprendizaje de programación de "apps" en sujetos de alta capacidad.

Adecuación

En informática, una aplicación es un *"programa preparado para una utilización específica"* (RAE, 2013), es decir, un tipo de programa informático diseñado como herramienta para permitir a un usuario realizar uno o diversos tipos de trabajos. En los últimos años, con la aparición y generalización masiva de dispositivos móviles con a acceso a internet como *"smartphones"* y *"tablets"*, se ha multiplicado el diseño, la descarga y utilización de aplicaciones específicas para dichos dispositivos, que permiten ser disfrutadas y aprovechadas por el usuario de manera portable e itinerante.

La programación de estas "apps" es una tarea que exige, esencialmente, manejar de manera sistemática, sostenida y orientada un lenguaje de programación (p.ej.: HTML5). En este sentido, se adecua al estilo cognitivo de los sujetos de alta capacidad, caracterizado por la

habilidad para manejar abstracciones y sistemas de símbolos a niveles altos de formalización; de manera que una inferencia curricular habitual señalada para los más capaces haya sido la introducción en su aprendizaje de lenguajes simbólicos y formales, como la música, las matemáticas, las lenguas extranjeras o la informática (VanTassel-Baska, 1989). Igualmente, Webb (1993), ha señalado como características propia de los niños con alta capacidad, entre otras, su intensa concentración, su atención amplia y sostenida en áreas de interés, y la persistencia en su comportamiento dirigido hacia objetivos; lo que dibuja un perfil motivacional propicio para tareas de programación.

Desde otro punto de vista, las tareas de programación exigen establecer relaciones formales, analogías, y procesos de inducción y memoria; en la línea del llamado pensamiento fluido (Cattell, 1963) en el cual destacan los sujetos de alta capacidad independientemente del ambiente cultural de procedencia. En esta misma línea, la programación, al igual que el manejo sistemático de otros lenguajes formales como la matemática, es un campo sin *"efecto techo"* en el sentido de que el sujeto puede ir adquiriendo casi *"ad infinitum"* niveles sucesivos de dominio, cada uno de los cuales apoyados en el anterior; promoviendo así dinámicas de desarrollo y entrenamiento sistemático del talento, tal y como se defiende actualmente en el ámbito de la alta capacidad (Gagné, 1991).

Además, la programación de "apps" no es mera recreación en el manejo de símbolos que se agotan en sí mismos, sino que aspira a crear un producto original, novedoso y útil. En este sentido es una tarea que exige creatividad; rasgo que ha venido incorporándose progresivamente en las definiciones de alta capacidad (Guilford, 1967; Renzulli, 1978). Igualmente, la programación de "apps" es una tarea acorde con modelos como el de Torrance (1986) sobre pedagogía de la creatividad, dado que demanda poner en juego habilidades en las cinco categorías de pensamiento creativo: pensamiento fluido (o generar gran cantidad de soluciones); flexible (o generar soluciones diferentes a partir de los mismos principios); original (o generar soluciones novedosas y de síntesis); elaborativo (o embellecer las soluciones obtenidas); y evaluativo (o escoger y decidir entre las soluciones en función de las apreciaciones propias y ajenas).

Finalmente, la programación de "apps" exige altas dosis de metacognición al implicar un continuo control y evaluación de múltiples procesos cognitivos de orden inferior que se van desplegando "en paralelo": la programación demanda conjugar simultáneamente las tareas analíticas de escritura de código con la perspectiva sintética del producto final generado, la aplicación, que debe funcionar como un todo integrado. En este sentido, se ha señalado la superioridad de los sujetos de alta capacidad específicamente en características metacognitivas como los procesos de autorregulación consciente: prever el error y tratar de eliminarlo antes de que se produzca porque se trabajan mentalmente los conceptos (Cheng, 1993); y en los llamados metacomponentes (Sternberg, 1991), procesos ejecutivos de orden superior usados en la planificación, guía y toma de decisiones en la ejecución de las tareas.

Viabilidad

Se ha señalado que, en general, el estilo de aprendizaje de los alumnos de alta capacidad puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo (Jiménez Fernández, 2010); beneficiándose notablemente con las observaciones y correcciones del profesor o experto a su trabajo.

En este sentido, Benbow (1991) señala como metodologías especialmente adecuadas para el aprendizaje de alumnos de alta capacidad: las que contemplan el progreso continuo e individualizado (a través de currículos bien definidos y estructurados, o modulares, en el que el ritmo de avance es marcado por el propio alumno); los cursos a distancia, dado la gran capacidad de estos alumnos para el aprendizaje autónomo y autorregulado; y el uso de mentores, especialistas o expertos en campos determinados que se prestan a asesorar al alumno durante un tiempo fijado.

Por otro lado, Tourón (2008) ha señalado las posibilidades y ventajas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje a distancia con soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), o "e-learning", para atender las necesidades educativas específicas de los alumnos de alta capacidad. Así, señala como el "e-learning" permite, por ejemplo: disponer de un tutor a distancia con el cual desarrollar planes de aprendizaje altamente individualizados; interactuar con otros alumnos de otros centros o escuelas, creando comunidades virtuales de aprendizaje; individualizar el ritmo y el contenido de aprendizaje, etc. Por tanto, parece que la metodología a distancia con soporte tecnológico, con contenidos bien definidos y modulares, y con sistema de apoyo tutorial o mentores; sería la más viable, desde un punto de vista didáctico, para la enseñanza-aprendizaje de la programación de "apps" en alumnos de alta capacidad. A esta viabilidad didáctica, se le suma la viabilidad económica propia de estos sistemas metodológicos, que funcionan como "economías de escala".

La realidad reafirma dicha viabilidad. Actualmente, comenzamos a encontrar ejemplos de cursos a distancia cuyo objetivo es que el alumno aprenda a programar y desarrollar aplicaciones para dispositivos móviles. Detectamos dos tipos básicos: cursos con matrícula y coste económico, por ejemplo, *"Iniciación al desarrollo de Apps en iOS6 para iPhone y iPad (Aprendiz de iOS)"* promovido desde la Fundación UNED (FUNED, 2013); y cursos MOOC (*"Massive Online Open Course"*), abiertos y gratuitos, bien orientados al desarrollo de "apps" en el ámbito empresarial como *"Emprendimiento y App Inventor"* (UNX, 2013), bien en el ámbito educativo como *"MIT – App Inventor"* (Massachusetts Institute of Technology, 2013).

Relevancia

En los últimos cinco años, las aplicaciones para dispositivos móviles o "apps" han ido adquiriendo de manera vertiginosa una emergente relevancia, configurándose como productos de creciente uso, utilidad y valoración social; y que son puestas a disposición de inmensas audiencias reales y globales.

Así, la tienda en línea de aplicaciones de Apple, o "App Store", dispone de un catálogo de más de 850.000 "apps", de ellas 350.000 son para tabletas iPad. Desde su creación en 2007, "App Store" acumula 45.000 millones de descargas, en ritmo creciente y exponencial. El volumen durante el primer trimestre de 2013 es gigante: 800 descargas por segundo, casi 70 millones al día (Jiménez Cano, 2013).

En este contexto, no es de extrañar que la figura del programador de "apps" esté cobrando auge social y económico. Saltan a la prensa noticias como la de Nick D'Aloisio, un adolescente de 17 años que recientemente ha diseñado una "app" llamada "*Summly"*, que reduce el tamaño de las noticias para hacerlas más fáciles de utilizar en la pantalla de un móvil, y que ha vendido a *Yahoo!* por 23 millones de euros (Agencia EFE, 2013).

Ciñéndonos al ámbito educativo, comienzan a proliferar webs que recopilan, clasifican, filtran y recomiendan de manera personalizada "apps" educativas a profesores, padres y estudiantes: así, la web *"Cappaces.com"* especializada en "apps" para niños con alguna discapacidad; o *"Eduapps.es"* (Díez, Santiago, y Climent, 2013) que filtra las aplicaciones en función de la etapa educativa, el área curricular e incluso por el nivel de complejidad cognitivo asociado al uso de la aplicación según la taxonomía de Bloom. Todo este movimiento, de aprendizaje móvil *("m-learning")* con conexión a internet *("i-mode")* comienza igualmente a ser recogido por autoridades reconocidas en el ámbito de la alta capacidad (Tourón, 2013).

Empieza a debatirse abiertamente en el foro público sobre la conveniencia de que nuestros estudiantes aprendan a programar como se aprende a leer (Silió, 2013), con el objetivo de formar a creadores de aplicaciones, y no solo a meros consumidores. Reconociéndose progresivamente cómo este aprendizaje potencia la creatividad y la mente lógica. Y es que un número creciente de países enseña a los alumnos a escribir código. Y ya existen iniciativas institucionales y transnacionales como *"MIT – App Inventor"* (Massachusetts Institute of Technology, 2013), que pretender difundir la programación de "apps" como una competencia digital esencial para los jóvenes de la actual sociedad 2.0. Y centros educativos en España que comienzan a recoger ese guante (p.ej. Colegio Tajamar).

Discusión

La revisión de fuentes ha apoyado las hipótesis de adecuación, viabilidad y relevancia de aprender a programar "apps" en sujetos de alta capacidad. En nuestra opinión, ello supondría una auténtica "adaptación curricular significativa" para estos sujetos, dado que enriquecería su currículum en todas las dimensiones posibles: en el contenido (tanto en extensión como en profundidad, aumentando su complejidad, abstracción y variedad); en el proceso (haciendo hincapié en el trabajo autónomo, el ritmo personalizado, en la resolución creativa de problemas, y en la expresión convergente-divergente del contenido aprendido); y en el producto (objeto final original que se basa en un problema real, y se orienta hacia una audiencia real que puede disfrutar y evaluar abiertamente la "app" generada). Figura 1.

La actual sociedad del conocimiento 2.0 demanda de las escuelas que formen ciudadanos que no sólo consuman información y aplicaciones, sino que también participen en su producción y desarrollo. En el caso de los alumnos de alta capacidad, es una excelente ocasión para que desde el sistema educativo se promuevan sus fortalezas. Lejos del estereotipo del "superdotado" (masculino) diseñando en soledad un programa informático (como mero juego formal), la programación de "apps" emerge como una competencia con fuertes connotaciones sociocomunicativas y transversal a ambos géneros.

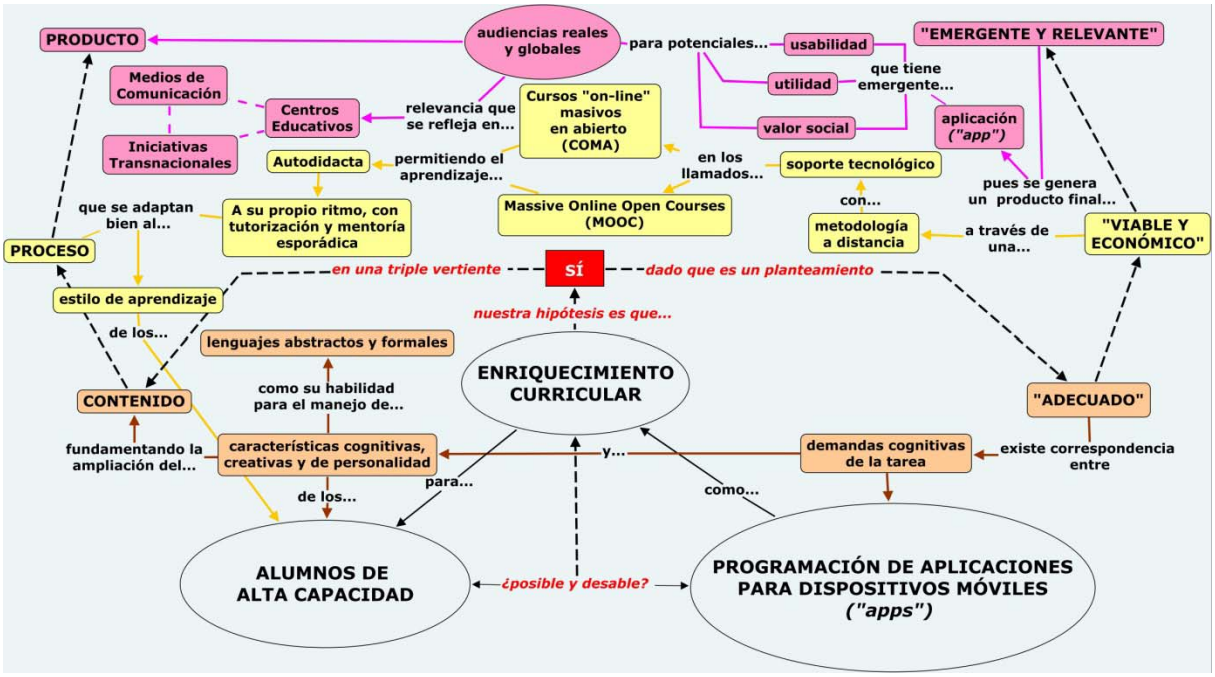


Figura 1. Mapa conceptual sobre la adecuación, viabilidad y relevancia de la programación de aplicaciones para dispositivos móviles como enriquecimiento curricular en sujetos de alta capacidad

Referencias

Agencia EFE (27 de marzo de 2013). Nick D'Aloisio, el adolescente de 17 años que ha creado una app de 23 millones. *La Vanguardia.com*. Recuperado de http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20130327/54369594772/nick-d-aloisio-adolescente-app-47-millones.html

Benbow, C. (1991). Mathematically talented children: can acceleration meet their educational needs? En Colangelo, N., y Davis, G. A., *Handbook of Gifted Education* (p. 154-165). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.

Cheng, P. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly, 37* (3), 105-12.

Crombie, G., Bouffard-Bouchard, T., y Schneider, B. H. (1992). Gifted Programs: Gender Differences in Referral and Enrollment. *Gifted Child Quarterly, 36* (4), 213-214.

Díez, A., Santiago, R., y Climent, J. (2013). *Eduapps*. Recuperado de http://www.eduapps.es/

FUNED (2013). *Iniciación al desarrollo de Apps en iOS6 para iPhone y iPad (Aprendiz de iOS)*. Recuperado de http://www.fundacion.uned.es/actividad/idactividad/4750

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model o giftedness and talent. En Colangelo, N., y Davis, G. A., *Handbook of Gifted Education* (p. 65-80). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Guilford, J. P. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós

Jiménez Cano, R. (26 de abril de 2013). Google no puede con la App Store. *El País.com*. Recuperado de

http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2013/04/26/actualidad/1366971919_151325.html

Jiménez Fernández, C. (1997). Educación de los más dotados. *Revista de Investigación Educativa, 15* (2), 217-234.

Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson Educación.

LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24/12/2002.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/1990.

Massachusetts Institute of Technology (2013). *MIT – App Inventor*. Recuperado el 29 de abril de 2013 de http://appinventor.mit.edu/explore/

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid: MEC.

Parke, B.N. (1989). *Gifted Students in Regular Classrooms*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

RAE (2013). *Aplicación*. Recuperado el 28 de abril de 2013 de http://www.rae.es/rae.html

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 78* (3), 180-184.

Renzulli, J. S., y Reis, S. M. (1991). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity. En Colangelo, N., y Davis, G. A., *Handbook of Gifted Education* (p. 111-141). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Silió, E. (7 de marzo de 2013). Aprender a programar como se aprende a leer. *El País.com*. Recuperado de:

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/07/actualidad/1362689630_904553.html

Sternberg, R. (1991) Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence. En Colangelo, N., y Davis, G. A., *Handbook of Gifted Education* (p. 45-54). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Torrance, E.P. (1986). Teaching creative and gifted learners. En Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching* (p. 630-647). London: McMillan

Tourón, J. (2008). La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia. *Revista Española de Pedagogía, 240*, 297-314.

Tourón, J. (16 de abril de 2013). *Dispositivos móviles en la clase: ¿modernidad o eficiencia?* [En línea]. Recuperado de http://www.javiertouron.es/2013/04/dispositivos-moviles-en-la-clase.html

UNX (2013). *Emprendimiento y App Inventor*. Recuperado el 29 de abril de 2013 de http://www.redunx.org/web/app-inventor

VanTassel-Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership, 46* (6), 13-15.

Webb, J. T. (1993). Nurturing social emotional development oof gifted children. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (p. 525-538). Oxford: Pergamon Press.

FEEL & LOOK BETTER. DO IT YOURSELF

Ana Belén Beltrán Camacho, Universidad de Alicante
Email contacto: abejota_bc@hotmail.com

Resumen

Actualmente la preocupación por la apariencia física en los adolescentes es cada vez mayor, ya que esto les da paso a ser aceptados socialmente. Muchos tratan de hacer lo posible para mantenerse en forma sin medir las consecuencias de construir la figura deseada (Feinstein y Sorosky, 1998). El objetivo de este proyecto es que los jóvenes de bachillerato lleguen a planificar su propia dieta y rutina de ejercicios, además de contar con nociones básicas de cuidados del cuerpo. Para ello, utilizarán una plataforma con información sobre combinación y consumo de alimentos saludables y ejercicio físico. La información de esta plataforma, aparecerá en diferentes idiomas (40% español, 30% valenciano, 20% inglés y 10% alemán), cuyos porcentajes variarán a medida que trabajen con el programa, logrando su dominio y conocimiento. Esto se trabajará en las sesiones de EF; y finalmente, traspasarán sus conocimientos a alumnos de la ESO, en las jornadas de alimentación del centro.

Descriptores: *alimentación, ejercicio saludable, idiomas, TICs, adolescentes.*

Abstract

Nowadays teenagers are worried about the physical appearance to be accepted socially. Many of them try to do everything they can, to get and to keep fit and do not take into account the consequences that keeping feet has (Feinstein y Sorosky, 1998). What this project means is that high school students are able to plan their own diet and exercise routine, besides basic notions of body care. To do this, they have to make use of the platform with information about combining food, food intake and exercise. The information on this platform, appears in different languages (40% Spanish, 30% Valencian, 20% English and 10% German), whose percentages will change as the program goes on, so students will achieve mastery and knowledge of other languages. All this will be implemented in EF sessions; and finally all their knowledge will be shared with students of ESO, in a healthy activity week at High School.

Keywords: *food, healthy exercises, languages, technologies, teenagers.*

Introducción

Durante los últimos años estamos asistiendo a un resurgir de las relaciones entre la actividad física y la salud, debido a la preocupación que han despertado los temas relacionados con la salud en la sociedad española de nuestros días, concretamente en los

adolescentes. En ello, ha jugado un papel fundamental la extensión de un concepto abierto y dinámico orientado a la promoción de ambientes y estilos de vida saludables.

La adolescencia y la juventud por razones de índole cultural, económica, familiar, etc. son etapas que requieren de una atención diferenciada. Abordar las causas relacionadas con los problemas de salud de los adolescentes y jóvenes desde el punto de vista preventivo, constituye un reto y una prioridad histórica. Contar con una estrategia integral constituye hoy un desafío y más si tenemos en cuenta las diferencias de género, edad, procedencia social y de contexto familiar, que permiten la promoción de estilos de vida más saludables. Rebasar los límites de la transmisión solo de conocimientos, priorizando la educación de los valores y del desarrollo del ser humano, de sus capacidades, habilidades, destrezas y maestrías, posibilitando su participación como sujeto en la construcción de su salud requiere de nuevos conceptos y procedimientos (Jensen, 2000).

Pero, ¿cómo se puede trabajar todo esto de forma innovadora? El uso de las nuevas tecnologías, la aplicación de los adelantos científicos en la creación de nuevos escenarios y circunstancias humanas, puede propiciar relaciones sociales más humanas favoreciendo la socialización de factores personales y grupales (Díaz, 2007). Con esto nos referimos a que la utilización de las nuevas tecnologías no debe limitarse a un simple contenido teórico, sino que ha de extrapolarse a un ámbito de aplicación práctico; de manera que resulte significativo para el alumno. La utilización de las nuevas tecnologías implica el uso de diferentes idiomas, actual preocupación social debido a las carencias existentes entre la población escolar española (Castilla y Díaz, 2008).

El presente proyecto parte de aunar estas líneas (adolescentes, salud, nuevas tecnologías e idiomas) para conseguir los siguientes objetivos: 1) trabajar contenidos del área de Educación Física (EF) -actividad física y salud- de manera significativa e innovadora, 2) capacitar a los alumnos para que planifiquen su rutina de ejercicios y dieta, 3) orientarles hacia el aprendizaje de diferentes idiomas, 4) promover la adquisición de hábitos de autonomía y responsabilidad grupal.

Método

Para la obtención de resultados de este estudio, se siguieron tres fases diferentes: la primera de ellas está basada en un cuestionario cerrado de veinticinco preguntas relacionadas con la salud, el ejercicio físico y la alimentación; dirigido al alumnado de 2º Bachillerato. Tras los resultados obtenidos y con el fin de ajustarnos al máximo a sus necesidades e intereses, la segunda fase se orienta desde la plataforma Moodle, en la que se le proporciona al alumnado información sobre los temas mencionados anteriormente. Además, cuenta con un apartado que le ayuda a planificar su propia dieta, rutina de ejercicios y nociones básicas sobre los cuidados del cuerpo (mediante las herramientas: www.my.asics.es, www.consumer.es y www.polarpersonaltrainer.com). Toda esta información aparece en diferentes idiomas: 40% español, 30% valenciano, 20% inglés y 10% alemán. Según el nivel de aprendizaje de los alumnos, se incrementan los porcentajes de inglés y alemán, y disminuyen los de español y valenciano. De esta manera aprenden indirectamente nuevos idiomas y perfeccionan los ya conocidos. Por último, en la tercera fase participan en las jornadas saludables del Instituto. En éstas, los alumnos de 2º Bachillerato, se encargaron de reforzar los contenidos (según la LOE) aprendidos entre el alumnado de 1º ESO, a través de actividades lúdicas, puntos de información, explicación de su experiencia.

Resultados

Encuesta previa al desarrollo del proyecto (1ª fase)

La Tabla 1 que se presenta a continuación, muestra el número de alumnos al que se le realizó la encuesta, que fueron los que escogieron como optativa el área de Educación Física en 2º Bachillerato en el IES Valle de Elda (Alicante):

Tabla 1
Alumnos matriculados en el área de Educación Física en 2º Bachillerato

Modalidad	Número de alumnos
Ciencias Sociales	20
Humanidades	17
Ciencias	15
Tecnología	8
Total =	60

El objetivo de esta prueba era, por un lado, adaptar la plataforma a sus intereses sobre salud y alimentación, y conocer su dominio de los diferentes idiomas (español, valenciano, inglés y alemán). Y por otro, "predecir" el éxito del proyecto, o al menos que la realización de éste tuviera un buen funcionamiento y fuera de utilidad para el alumnado.

Para el desarrollo del cuestionario, se realizaron los siguientes pasos:

1) Se informó al alumnado del proyecto.

2) Se verificó su participación en el mismo.

3) Se dieron las instrucciones para resolverlo:

4) Se recogieron los cuestionarios, conservando el anonimato.

El cuestionario fue desarrollado en una sesión de Educación Física y consistía en 25 preguntas cerradas, cuyas respuestas eran: SÍ, NO, NS/NC. Éstas estaban divididas en tres bloques: 1) cinco preguntas sobre las nuevas tecnologías, 2) cinco preguntas sobre idiomas y 3) quince preguntas sobre contenidos de actividad física y salud y alimentación.

A continuación se expone un gráfico (Figura 1) con las respuestas obtenidas por el alumnado en dicha encuesta:

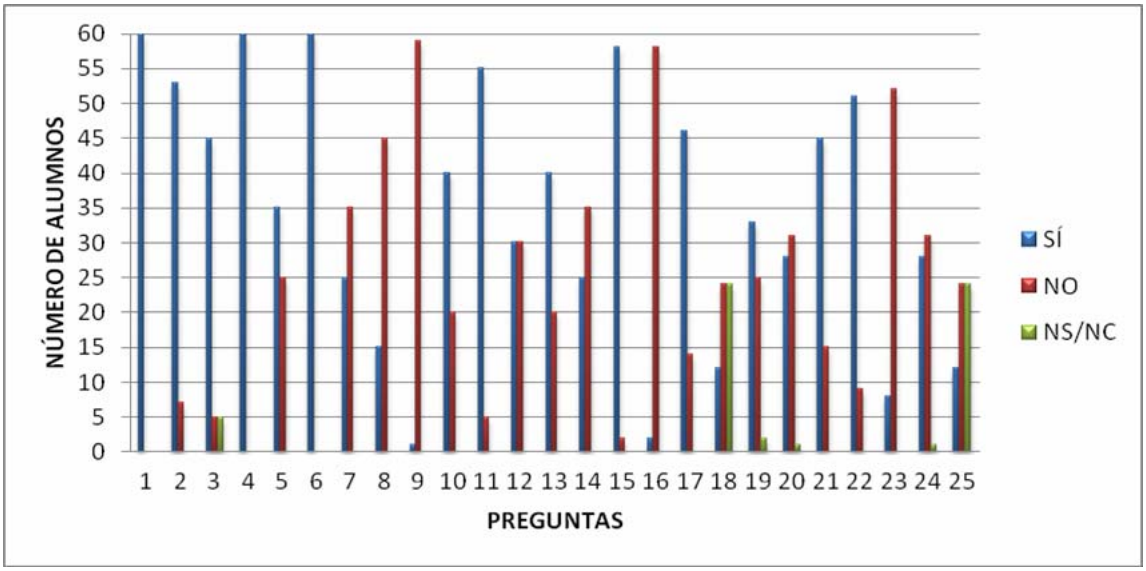


Figura 1. Resultados globales del cuestionario

A tenor de los resultados expuestos en el gráfico anterior, este proyecto podría ser exitoso. En la Figura 2 constatamos que los 60 alumnos hacen un uso diario del ordenador (pregunta 1) y conocen el funcionamiento de la plataforma Moodle (pregunta 4). Prueba de esto la encontramos en que 53 alumnos, disponen de un PC en casa con el que trabajar diariamente (pregunta 2). Como podemos observar, 45 de ellos desconocen la utilización de buscadores (pregunta 3), quizá es por eso que solo 35 ven viable trabajar la asignatura de EF a través de las nuevas tecnologías (pregunta 5).

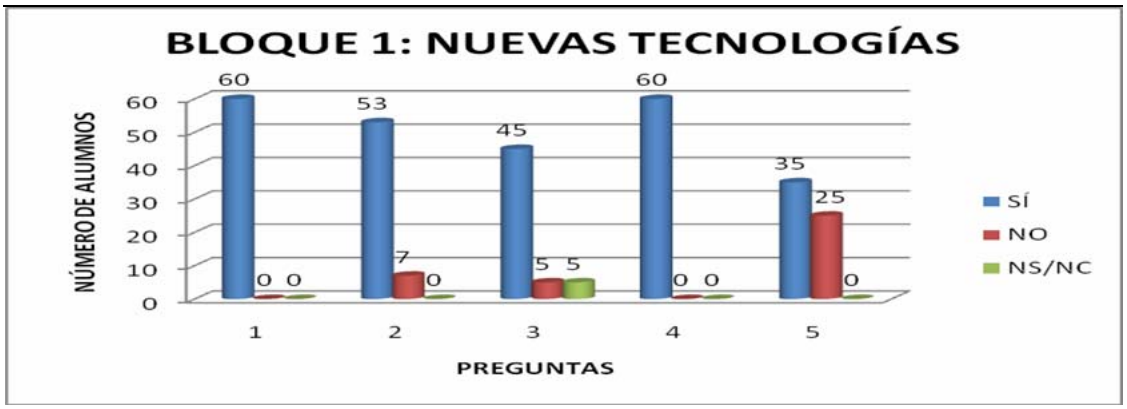


Figura 2. Preguntas relacionadas con las NNTT

La Figura 3 que se presenta a continuación, hace referencia a las respuestas de los alumnos en base a las preguntas relacionadas con los idiomas:

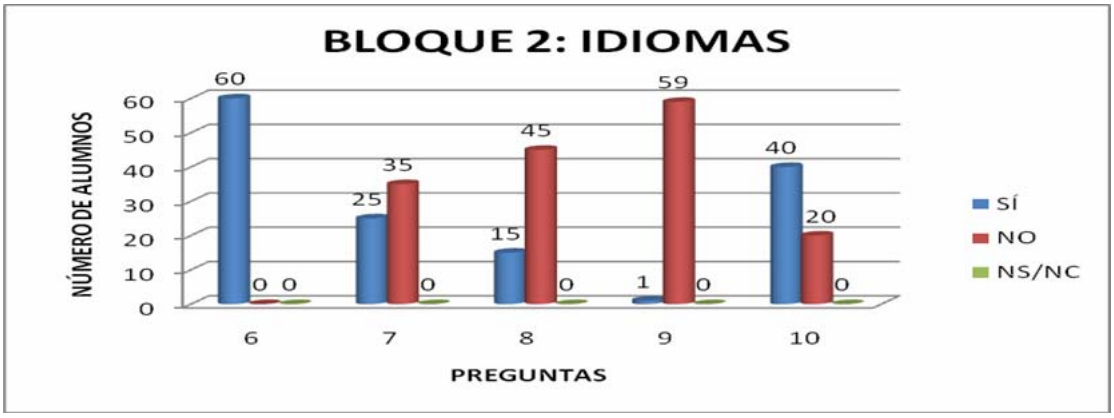


Figura 3. Preguntas relacionadas con los idiomas

Como podemos observar todos los alumnos encuestados dominan el español (pregunta 6) y aunque la lengua cooficial de la comunidad sea el valenciano, menos de la mitad (25) lo dominan (pregunta 7). Por otro lado, vemos que solo 15 personas dominan el inglés (pregunta 8) y que 59 desconocen el alemán (pregunta 9). Finalmente, a pesar de la carencia que tienen de casi todos los idiomas, más de la mitad (40) creen importante profundizar y trabajar con ellos.

Por último, en la Figura 4 se muestran los resultados de las preguntas relacionadas con la actividad física y la salud. Como podemos observar, la mayoría de los alumnos (55) saben en qué consiste una dieta equilibrada (pregunta11), aunque solo la mitad (30) come frutas y verduras frecuentemente (pregunta 12) y por el contrario, 40 de ellos come diariamente bollería industrial y dulces (pregunta 13). Destacamos que menos de la mitad (25) hace ejercicio todos los días (pregunta 14), la mayoría de ellos (58) afirma que hace ejercicio entre dos y tres veces por semana (pregunta 15) y solo 2 alumnos practican actividad física eventualmente (pregunta 16). Además, 46 piensan que todo tipo de ejercicio es saludable (pregunta 17). Por otro lado, en cuanto al descanso se refiere, vemos que únicamente 12 alumnos duermen entre siete y ocho horas diarias (pregunta 18) y la mitad aproximadamente (33) duerme menos de siete (pregunta 19). Y por lo que respecta a la ingesta de agua, concluimos que 28 alumnos beben dos litros diarios (pregunta 20), más de la mitad (45) ingieren menos de un litro al día (pregunta 21), afirmando 8 de ellos que durante las comidas toman refrescos (pregunta 23). Finalmente, verificamos que 28 descansan después de cada comida (pregunta 24) y que solo 12 de ellos, realiza los descansos correspondientes después de realizar ejercicio físico (pregunta 25).

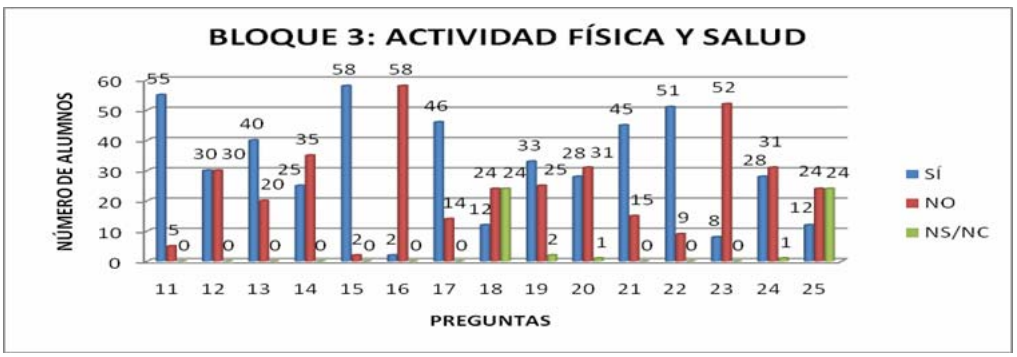


Figura 4. Preguntas relacionadas con actividad física y salud

Desarrollo del proyecto (2ª fase)

La plataforma con la que se ha trabajado, contaba con los siguientes apartados:

- Contenidos teóricos: la información era presentada en diferentes idiomas (40% español, 30% valenciano, 20% inglés y 10% alemán) cuyos porcentajes se iban incrementando y disminuyendo según el nivel de aprendizaje de los alumnos.

- Foros: en este apartado el alumnado podía hacer sus aportaciones y compartirlas con el resto de sus compañeros.

- Actividades propuestas: donde los alumnos adjuntaban un documento con ejercicios propuestos, que trabajarían posteriormente en las sesiones de Educación Física.

- Cuestionarios: cada vez que trabajaba cada contenido, al alumnado se le abría un test con preguntas relacionadas con el tema, que contestaba individualmente. Éste, una vez finalizado, era calificado automáticamente con la explicación correspondiente en caso de error.

En base a los resultados obtenidos, podemos decir que la implicación del alumnado en esta fase, fue sobresaliente, destacando la evolución por parte de estos en el trabajo con idiomas que desconocían. Además, los foros recibían más de 50 participaciones diarias con inquietudes, propuestas y noticias que habían escuchado en algún medio de comunicación. Por otro lado, los resultados de los test de evaluación fueron óptimos, ya que la media de las calificaciones fue de 8,24. Finalmente, proponer actividades en la plataforma y llevarlas a la práctica en las sesiones de EF, fue una tarea realmente significativa para ellos, porque podían verificar la viabilidad de cada una de estas.

Realización de las jornadas (3ª fase)

La tercera fase de este proyecto, consistía en la participación del alumnado de 2º Bachillerato en las jornadas celebradas en el Instituto durante la semana de la ciencia y la salud. Lo que se pretendía era que pusiesen en práctica los contenidos trabajados a través de la plataforma y que asumieran responsabilidades frente a un grupo. Para ello, se organizaron diferentes talleres: conferencias sobre salud, actividades lúdicas sobre ejercicio físico y puntos de información donde se podían consultar dudas o aspectos de interés. Todas y cada una de estas actividades eran llevadas a cabo y coordinadas por alumnos de 2º Bachillerato y dirigidas a los de 1º ESO.

Valoración de los participantes

Con el fin de obtener las valoraciones del alumnado de 2º Bachillerato, se les sometió a un cuestionario con seis ítems a evaluar. Cada uno correspondía a cada una de las partes de las que está compuesto el presente proyecto: 1) la plataforma, 2) los idiomas, 3) contenidos sobre actividad física y salud, 4) aplicación práctica en las clases de EF, 5) desarrollo de las jornadas, 6) valoración personal sobre el trabajo llevado a cabo durante todo el proyecto.

De las encuestas se extrajeron los resultados que se reflejan en la Tabla 2:

Tabla 2
Resultados de las encuestas sobre las diferentes fases del proyecto

Ítems	MB	B	N	R	M	MM*
Trabajo con la plataforma	55	4	1	0	0	0
Aprendizaje de idiomas	48	5	4	3	0	0
Dominio de los contenidos	50	5	5	0	0	0
Trabajo en EF	43	10	7	0	0	0
Experiencia de las jornadas	57	3	0	0	0	0
Valoración personal	52	8	0	0	0	0

**MB: Muy bien, B: Bien, N: Normal, R: Regular, M: Mal, MM: Muy mal*

Como podemos observar el 81% del alumnado opina que el trabajo con la plataforma ha sido muy bueno, prueba de ello la tenemos en que 48 consideran haber mejorado el dominio de los idiomas propuestos y la mayoría (50) poseer conocimientos sobre contenidos saludables. Por un lado, 43 de ellos opinan que llevar a la práctica las actividades propuestas en las sesiones de EF es una estrategia muy útil. Y aún excede la cantidad a 57 cuando se les preguntó sobre la experiencia de las jornadas. Finalmente, en cuanto a la calificación personal de todas las fases desarrolladas, hemos de destacar que 52 alumnos la valoran como muy buena.

Todo esto se puede corroborar mediante la Figura 5, donde se refleja la suma global de todos los datos de la encuesta sobre la valoración del proyecto.

Figura 5. Datos de la suma de la valoración del alumnado sobre el proyecto

Discusión

Como definió la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1946, *cuando nos referimos a la salud no podemos hablar únicamente de ausencia de enfermedad, sino de un estado completo de bienestar físico, mental y social* (http://www.who.int/es/). Actualmente, nuestra sociedad se encuentra cada vez más preocupada por los problemas de salud y por los cambios de hábitos de los adolescentes, ya que éstos orientan a prácticas poco saludables, que podrían desembocar en futuras enfermedades (Delgado, 1999).

Los centros educativos ofrecen innumerables oportunidades para formarse sobre alimentación saludable y práctica de actividad física y deporte, constituyendo uno de los lugares más eficaces para modificar los estilos de vida de los adolescentes (Delgado y Tercedor, 2002). Pero todavía existen centros de secundaria en nuestro país en los que los alumnos son sujetos pasivos, es decir, se les explican unos contenidos teóricos que no son

significativos para ellos o que luego no se ponen en práctica. Además, tampoco se les conciencia de la posibilidad de practicar actividad física fuera del horario lectivo, de la importancia de llevar una dieta equilibrada, así como de respetar las horas de descanso. Como podemos observar en el presente proyecto, cuando un alumno adquiere roles importantes y responsabilidades en el desarrollo de las actividades, la implicación, participación y motivación por parte de éste, es mucho mayor. Por tanto, si queremos aspirar a tener una sociedad saludable en el futuro, nuestra actuación debe ser determinante y conjunta.

Por otro lado, se debería hacer más hincapié en el uso de las tecnologías, sobre todo en la utilización de buscadores, navegar por la red… ya que muchos adolescentes utilizan diariamente el PC, pero la mayoría desconocen cómo buscar información útil o qué páginas son fiables, lo que podría ocasionar problemas.

Finalmente, debido a la situación económica de nuestro país, el dominio de los diferentes idiomas se considera una vía de escape para aumentar las posibilidades de mejora futuras. Actualmente, existe un gran porcentaje de alumnos que no dominan los idiomas internacionales, ni siquiera las lenguas cooficiales de la propia comunidad. Esto es debido a que el profesorado no ofrece un trabajo interdisciplinar, sino que cada contenido, tiene su materia correspondiente. Sin olvidar las zonas de la Comunidad Valenciana en las que el alumnado cuenta con la posibilidad de exentarse del valenciano. Por tanto, se debe incidir en el trabajo constante de los diferentes idiomas, ya que esto puede abrir mayores y mejores oportunidades en su futuro.

Referencias

Castilla A. y Díaz, J.A. (2008). *La Sociedad de la Información en España* (Tendencias, Previsiones y Escenarios). Madrid: Biblioteca Nueva

Delgado, M. (1999). *Educación para la salud en educación física: concreciones curriculares. Actas en CD-ROM de las I Jornadas Andaluzas sobre Actividad Física y salud.* Granada.

Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física.* Barcelona: Publicaciones INDE.

Díaz, J. A. (2007) *Tecnologías de la información en los hogares españoles*. Madrid: Sistema.

Feinstein, C. y Sorosky A. (1998). *Trastornos en la alimentación*. Col. Villa Guadalupe.

Jensen, E. (2000). *Learning with the body in mind.* San Diego: Brain Store.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

EROSKI CONSUMER, el diario del consumidor (2013). Recuperado de www.consumer.es

My ASICS (2013). Recuperado de www.my.asics.es

Polar electro (2013). Recuperado de www.polarpersonaltrainer.com

E-EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN PROYECTOS TUTORADOS: ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES

Beatriz Gallego Noche, Universidad de Cádiz
Jaione Cubero Ibáñez, Universidad de Cádiz
Miguel Ángel Gómez Ruiz, Universidad de Cádiz
Victoria Quesada Serra, Universidad de Cádiz
Email contacto: beatriz.gallego@uca.es

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados y conclusiones obtenidos sobre la repercusión en el aprendizaje estratégico y en el desarrollo de competencias de la participación del alumnado en prácticas de e-evaluación entre iguales. Estas prácticas se enmarcan en la concepción teórica de la evaluación orientada al aprendizaje (EOA) (Carless, Joughin y Mok, 2006) y la evaluación sostenible (Boud, 2000). El proceso llevado a cabo consistía en diseñar e implementar prácticas de e-evaluación entre iguales en seis asignaturas de la Universidad de Cádiz y, posteriormente, recoger información sobre las implicaciones para el aprendizaje de esta experiencia. De una muestra invitada de 195 alumnos a los que dirigimos un cuestionario estructurado elaborado para tal fin, los datos analizados se extraen de una muestra productora de 118 estudiantes. Los resultados obtenidos giran en torno al hallazgo de los beneficios para el aprendizaje del alumnado de este tipo de propuestas.

Descriptores: *e-Evaluación entre iguales, Evaluación orientada al aprendizaje, Tareas de evaluación, Retroalimentación, Tecnologías de la información y la comunicación.*

Abstract

In this paper we present the results on the consequences that students participation in peer e-assessment practices have on strategic learning and competence development. These practices are framed within the learning oriented assessment framework (LOAF) (Carless, Joughin & Mok, 2006) and sustainable assessment (Boud, 2000). The process consisted on designing and implementing learning e-assessment practices in six modules at the University of Cádiz and, afterwards, gather information about the implications of such practices in students learning. The sample was composed of 118 students, who answered a questionnaire. The results obtained show the benefits of these type of proposals for students learning and training.

Keywords: *Peer e-assessment, Learning-oriented assessment, Assessment tasks, Feedback, Information and communications technology.*

Introducción

Es evidente que hay una clara necesidad de repensar los sistemas y procedimientos de evaluación que se desarrollan en las aulas universitarias, no sólo por las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior donde el foco de atención cambia de la enseñanza del docente al aprendizaje del estudiante, sino también porque la evaluación condiciona cómo y qué es lo que los estudiantes estudian y/o aprenden (Boud y Molloy, 2012), convirtiéndose en uno de los medios más importantes para el cambio y la innovación. Este planteamiento lo alineamos con el concepto de *Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA)*, que como sostienen Gómez, Rodríguez e Ibarra (2011, p. 30), es una evaluación apoyada en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento, que centra la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, un aprendizaje estratégico y competencial, en contraposición a la certificación o validación de los mismos a través de la medición por parte del profesorado. Y también con el concepto de *evaluación sostenible* que, como declara Boud (2000), es una evaluación que permite desarrollar en el estudiante la capacidad de poner en juego de forma autónoma estrategias para aprender por sí mismo a lo largo de toda la vida (aprendizaje estratégico y competencias profesionales), sin necesidad de tener un referente externo y constante. Estas conceptualizaciones se apoyan en tres requisitos fundamentales (Carless, Joughin y Mok, 2006):

- La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación.
- El diseño de las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje.
- Y la retroalimentación.

Veamos cómo hemos ido incorporando estos tres requisitos al trabajo de investigación. Como hemos señalado, uno de los componentes esenciales de la evaluación orientada al aprendizaje es la *participación del alumnado en el proceso de evaluación,* ya sea a través de prácticas de autoevaluación, de evaluación entre iguales o de coevaluación. En nuestra experiencia ponemos en práctica la evaluación entre iguales entendida como *retroalimentación* entre iguales y no sólo como mera calificación, pues consideramos que es en este sentido como se configura como una estrategia altamente útil para desarrollar en el alumnado el aprendizaje estratégico, la autorregulación de su aprendizaje y competencias profesionales asociadas. A través ésta, se enfrenta a la tarea de realizar juicios valorativos sobre el trabajo de sus compañeros con el objetivo de mejorar ese desempeño, proporcionando retroalimentación. Su práctica habitual favorece el desarrollo de la competencia evaluativa, transversal a distintos desempeños profesionales y asociada al aprendizaje estratégico y a otras competencias como el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la toma de decisiones o el sentido ético.

Igualmente, como señala Nicol (2010), dar retroalimentación conlleva mayor despliegue cognitivo que recibirlo, así como un papel más activo en el proceso de aprendizaje. Con esta estrategia los estudiantes interiorizan en mayor medida los criterios de evaluación, pues tienen que valorar el trabajo de los demás en base a ellos, redundando en la mejora de su propio trabajo, que debe ajustarse a estos mismos criterios. Otro aspecto básico de la evaluación orientada al aprendizaje que se integra en esta experiencia es considerar la necesidad de diseñar las *tareas de evaluación como tareas de aprendizaje* (lo que venimos a denominar tareas auténticas)**.** Las tareas de evaluación determinan qué tipo de aprendizaje se

les demanda a los estudiantes. Un examen al uso o una prueba objetiva están más alineados con el aprendizaje memorístico y/o comprensivo que otro tipo de tareas de evaluación como son el desarrollo de un proyecto de investigación o de simulación de creación de una empresa, que demandan, además de estos, un tipo de aprendizaje más estratégico y más cercano al desempeño laboral. Del mismo modo, la tarea de evaluación favorece el aprendizaje estratégico en la medida en que se apoye más en el extremo del trabajo colaborativo del continuo de la naturaleza de la tarea que en el de la competitividad (Carless, 2009). En este caso concreto, hemos implementado *proyectos tutorados* a elaborar conjuntamente como tarea de evaluación.

Los tres pilares en que se apoya nuestra experiencia: la participación de los estudiantes en la evaluación, la retroalimentación y el desarrollo de tareas auténticas, tienen como eje transversal el *uso de las tecnologías del conocimiento y el aprendizaje*, conscientes de la necesidad de la enseñanza de su utilización efectiva por parte de los estudiantes, de la presencia en la universidad de plataformas virtuales para la enseñanza y el aprendizaje y de sus potencialidades para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación y el registro de las respuestas. Concretamente, utilizamos la herramienta Web EvalCOMIX y su integración en la plataforma e-Learning moodle, que permite la creación y uso de distintos instrumentos de evaluación (listas de control, escalas de valoración, argumentarios evaluativos, rúbricas, etc.) en las actividades de Moodle por parte de los docentes y los estudiantes, y que introduce además de la evaluación del profesor, la posibilidad de la autoevaluación del alumnado y la evaluación entre iguales.

Estos supuestos teóricos son organizados y llevados a la práctica a través del diseño *procedimientos de evaluación* (Figura 1), entendidos éstos *"como la especificación de tareas y/o actividades a realizar por profesor y estudiante para conocer y valorar el nivel competencial del estudiante",* y que incluye especificaciones sobre las tareas de evaluación a realizar por el alumnado, los medios de evaluación que se exigen (productos o actuaciones de aprendizaje), las modalidades de evaluación, los criterios de evaluación de la tarea, y los instrumentos. También se incluye un apartado específico sobre el modo en cómo se desarrollará la retroalimentación (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 73).

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

3.- TAREA DE EVALUACIÓN

Descripción global de la tarea	Diseño y aplicación de un proceso de investigación completo basado en la metodología cualitativa.

Sub-tarea/s de evaluación	Medios de evaluación (Productos o Actuaciones de aprendizaje)	Modalidades de evaluación	Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Retroalimentación
1. Diseñar un borrador de un proyecto de investigación	Proyecto de investigación (borrador)	- Evaluación del profesor - Autoevaluación	* Estructura y contenido: El proyecto tiene todos los apartados propuestos y su contenido es pertinente * Redacción y expresión: La redacción es correcta, sin faltas de ortografía. Expresión clara y comprensible * Fundamento y bibliografía: Lo argumentos utilizados son fundamentados y la bibliografía es adecuada y expresada correctamente * Originalidad y creatividad: El proyecto es original con evidencias de creatividad en su realización	Rubrica "Proyecto de investigación"	- Profesor y el propio estudiante - Por escrito mediante herramientas del Campus Virtual (profesor) - Por escrito en la propia rúbrica (profesor y estudiantes) - Aspectos positivos y negativos - Puntos clave a mejorar

Figura 7. Ejemplo de parte del Diseño de procedimientos de evaluación

En definitiva, el diseño y traslado de estos supuestos teóricos a la práctica en las aulas universitarias se configuran como la primera parte del objetivo general de esta investigación: conocer empíricamente en qué medida la puesta en práctica de los supuestos en que se asienta la EOA y la evaluación sostenible favorecen el aprendizaje estratégico y el desarrollo de competencias profesionales asociadas (pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas, tomas de decisiones, comunicación, sentido ético).

Método

Se ha seguido la metodología no experimental, concretamente se ha desarrollado un estudio descriptivo siguiendo el diseño de encuesta a través de cuestionario. En la investigación participamos 9 docentes de diferentes titulaciones de la Universidad de Cádiz. Diseñamos e implementamos seis procedimientos de evaluación en seis asignaturas durante el curso 2011-2012. Estos procedimientos incluían los supuestos de la EOA y de la Evaluación sostenible, además de diferentes prácticas de evaluación entre iguales que los estudiantes realizaban con instrumentos de evaluación diseñados con EvalCOMIX (Servicio Web para la e-Evaluación: http://evalcomix.uca.es/). La recogida de información sobre en qué medida la implementación de los procedimientos de evaluación diseñados favorecen el aprendizaje estratégico y el desarrollo de competencias lo realizamos a través de un cuestionario estructurado dirigido a los estudiantes en torno a las dimensiones que concluimos básicas:

- El aprendizaje y las competencias desarrolladas mediante la evaluación entre iguales y la retroalimentación,

- El aprendizaje y las competencias desarrolladas con la tarea de evaluación (proyecto tutorado), y

- El aprendizaje y las competencias desarrolladas a través del uso de las herramientas tecnológicas en el campus virtual.

Cada dimensión contenía las estrategias y actuaciones asociadas a las competencias que se acordaron en el seno del grupo como aquellas que mejorarán los estudiantes inmersos en un proceso de evaluación orientada al aprendizaje: pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas, tomas de decisiones, comunicación, sentido ético. El cuestionario lo componía un total de 10 preguntas cerradas y una pregunta abierta donde podían incluir lo que consideraran. La opción de respuesta de las preguntas cerradas era una escala del 1 al 6, relativa a la frecuencia con que los estudiantes realizaban las actuaciones propuestas: 1) Nada de acuerdo, 2) Poco de acuerdo, 3) Algo de acuerdo, 4) Bastante de acuerdo, 5) Muy de acuerdo, y 6) Totalmente de acuerdo. Este cuestionario lo presentamos tanto en formato papel, como en formato electrónico, y para su tratamiento utilizamos el programa informático de análisis estadístico SPSS 15.0, extrayendo la media, frecuencia y porcentaje de cada uno de los ítems. Su cumplimentación era voluntaria, y lo contestaron un total de 118 estudiantes (muestra productora de datos), de una muestra invitada de 195 alumnos.

Resultados

Las variables descriptivas nos muestran el mapa general del alumnado participante en la investigación, los cuales eran en un 82,2% del sexo femenino, y un 17,8% del sexo masculino. Eran estudiantes en su mayoría de la modalidad presencial, aunque con uso

paralelo de la plataforma virtual de aprendizaje de la Universidad de Cádiz (90,7 %). La presencia de las diferentes titulaciones era de: Grado en Enfermería: 11,1%, Psicopedagogía: 16,2%, Máster en Orientación y Evaluación SocioEducativas: 11,1%, Doble Título. Magisterio de Lengua Extranjera y Educación Infantil: 6%, Grado en Educación Infantil: 42,7% y Grado de Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto: 10,3%. Pertenecían por tanto en su mayoría a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (77,1%) y Ciencias de la Salud (12,7%), con un porcentaje muy inferior en el caso de la rama de Ingeniería y Arquitectura (10,2%). Los resultados que obtuvimos después del tratamiento estadístico de los datos del cuestionario en cuanto a la media fueron (Tabla 1):

Tabla 1

Media de los valores de las respuestas obtenidas en los ítems del cuestionario

Ítem		**Media**
1.Evaluar la ejecución/tareas de mis compañeros/as me ha supuesto:		
i.	Elaborar argumentos y opiniones de forma clara, constructiva, coherente y convincente	4,1525
ii.	Realizar juicios razonados	4,2373
iii.	Identificar mis propias necesidades formativas con respecto a la tarea	4,3305
iv.	Obtener nuevas visiones o diferentes formas de hacer una misma tarea	4,5678
v.	Comunicarme de forma clara y correcta para facilitar la comprensión de mis valoraciones	4,4746
vi.	Comprender mejor el contenido de la asignatura.	4,1864
vii.	Compromiso personal y responsabilidad (sobrevaloración-infravaloración-amiguismo…)	4,4661
viii.	Ser receptivo y empático con las ideas, opiniones y emociones de los demás	4,5932
ix.	Mejorar la pertenencia al grupo y la cooperación	4,2881
x.	Tener una visión más completa de las competencias a adquirir en la materia	4,3475
xi.	Mayor implicación en el proceso de aprendizaje	4,3729
xii.	Tener una actitud crítica ante mis propias ejecuciones/tareas	4,7712
xiii.	Ser capaz de identificar los propios errores	4,6356
2.Las valoraciones, opiniones y consejos de los compañeros/as sobre mis ejecuciones/tareas:		
i.	Me ha ayudado a aprender a aceptar las críticas de forma constructiva	4,4661
ii.	Es algo positivo porque posibilita obtener mayor retroalimentación sobre mis producciones (no sólo la del docente)	4,7119
iii.	Resultan prácticos y aplicables porque ellos se han enfrentado a la misma tarea y han tenido que solventar las mismas dificultades	4,6102
3.Dar información útil para que mis compañeros/as puedan mejorar sus ejecuciones/tareas (actual o en el futuro):		
i.	Hace que me sienta mejor valorado/a al considerar que mi opinión y perspectiva son importantes (no sólo la del docente) y que ayuda a mejorar el trabajo de los demás	4,5254
ii.	Me ha permitido enriquecer la visión individual de los contenidos al tener que profundizar en ellos para valorar el trabajo de los demás	4,4661
iii.	Me ha supuesto desempeñar un papel más activo en el proceso de aprendizaje	4,5932
iv.	Me ha permitido el autoaprendizaje sobre la materia	4,4831
4.Considero que evaluar la ejecución/tareas de los compañeros/as conlleva que los estudiantes menos implicados copien buenas tareas		3,3729
5.Considero que sólo la información que me da el profesorado sobre mis tareas/ejecuciones es valiosa para la mejora de las mismas		2,8559
6.Considero que la información que me dan los compañeros/as sobre mis tareas/ejecuciones es útil/valiosa para la mejora de las mismas		4,2797
7.Normalmente el nivel de mis compañeros/as está por debajo de mis capacidades, por lo que sus valoraciones no son útiles para mejorar mi trabajo		2,1017
8.La tarea (proyecto tutorado) sobre la que he realizado la evaluación de mis compañeros/as me ha permitido		
i.	Obtener un aprendizaje muy valioso para mi desarrollo académico	3,8983
ii.	Obtener un aprendizaje muy valioso para mi desarrollo profesional	3,8983
iii.	Poner en práctica el conocimiento teórico de la materia (conocimiento	4,1610

Ítem		Media
	funcional/aplicado)	
iv.	Desarrollar competencias sobre el trabajo en equipo	4,3814
v.	Desarrollar competencias sobre la resolución de problemas	4,3051
vi.	Desarrollar competencias sobre el uso de la tecnologías para el conocimientos y el aprendizaje	4,3390
vii.	Desarrollar competencias sobre la planificación (establecer objetivos y diseñar en el tiempo actividades, recursos y prioridades)	4,3814
viii.	Desarrollar competencias relacionadas con la búsqueda de información, transmisión y comprensión de conocimientos	4,5000
9.El empleo de las herramientas del campus virtual (cuestionarios, foros, EvalCOMIX…):		
i.	Facilita la realización de la evaluación entre iguales	4,3644
ii.	Favorece la implicación de todos los compañeros/as en la realización de la evaluación entre iguales	4,4831
iii.	Me ha permitido conocer en tiempo y forma la valoración de mi trabajo por los compañeros/as favoreciendo la utilidad de dicha información (aplicabilidad-inmediatez)	4,1102
iv.	Me ha resultado complicado	3,0169
v.	Favorece mi aprendizaje (valor añadido)	4,3051
10.Es más adecuada la utilización de herramientas tecnológicas (cuestionarios, foros, EvalCOMIX…) alojadas en el campus virtual para la evaluación entre iguales que otras herramientas no virtuales (lápiz y papel)		4,2627

Como puede observarse en la Tabla 1, la mayoría de ítems han obtenido una valoración alta. Los estudiantes consideran que la evaluación entre iguales y dar/recibir retroalimentación de sus compañeros les han permitido tener una actitud crítica ante sus propias ejecuciones/tareas y elaborar juicios razonados (77,1%), así como argumentos y opiniones de forma clara y coherente (83%), siendo capaz de identificar sus propios errores (89%) y sus necesidades formativas con respecto a la tarea (77,1%) y comprender mejor el contenido de la asignatura (71,2%) y las competencias a desarrollar en la misma (76,3%). Es decir, *favorece el aprendizaje de estrategias para la autorregulación.* Reconocen haber tenido que ser receptivos y empáticos con los demás (82,3%), que la evaluación entre iguales mejora la pertenencia al grupo y la cooperación (74,6%), les exige un compromiso personal y de responsabilidad (78%) y permite una mayor implicación en el proceso de aprendizaje (77%), *favoreciendo el desarrollo del sentido ético. Comunicarse* de forma clara y correcta para facilitar la comprensión de sus valoraciones (80,5%) es también una exigencia que señalan de este tipo de tarea. Les ha posibilitado obtener mayor retroalimentación sobres sus producciones, y no sólo contar con la visión del docente (82,2%), retroalimentación que resulta práctica y aplicable, ya que sus compañeros *se han enfrentado a la misma tarea y han tenido que solventar las mismas dificultades* (79,6%). Este tipo de evaluación hace que se sientan mejor valorados al considerar que su opinión y perspectiva son importantes y que ayuda a mejorar el trabajo de los demás (81,3%). La tarea sobre la que han realizado la evaluación de sus compañeros les ha permitido en un alto porcentaje un aprendizaje valioso para su desarrollo académico (66,2%) y profesional (67%), así como un mayor desarrollo de competencias, como son el *trabajo en equipo* (80,5%), la *resolución de problemas* (78,9%), el *uso de la tecnologías* para el conocimientos y el aprendizaje (76,3%), *la planificación a la hora de establecer objetivos y diseñar en el tiempo actividades, recursos y prioridades…* (79,1%) y la *búsqueda de información, transmisión y comprensión de conocimientos* (80,5%). Para los estudiantes el empleo de herramientas tecnológicas para la evaluación entre iguales *favorece la implicación* de todos los compañeros en la realización de la evaluación entre iguales (78,8%), *la facilita* (75,4%), da valor añadido al aprendizaje de la materia (72%) y les *permite conocer en tiempo y forma la valoración* de su trabajo por los compañeros (67,8%) favoreciendo la utilidad de dicha información (aplicabilidad-inmediatez).

Como aspecto negativo, señalar que casi la mitad del alumnado (45,8%) piensa que evaluar la ejecución/tareas de los compañeros conlleva que *los estudiantes menos implicados copien buenas tareas,* aspecto que en muchas ocasiones hace que tanto el profesorado como el alumnado rechacen a priori este tipo de evaluación.

Discusión

Con esta experiencia pretendíamos además de favorecer el aprendizaje estratégico del alumnado y el desarrollo de competencias profesionales, analizar y apoyar *procesos de innovación en la evaluación del aprendizaje* del alumnado universitario. Introducir nuevos planteamientos de evaluación conlleva en ocasiones inseguridad, no sólo por la falta de formación específica sobre procesos innovadores en evaluación, sino por el desconocimiento de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes de este tipo de prácticas. La prueba objetiva, el examen, da mayor seguridad –no sólo a los docentes, sino también a los estudiantes-, caemos en el espejismo de creer que si el alumnado lo supera es que ha conseguido los objetivos de la materia y con ello, las competencias que lo harán precisamente eso, competente, para el desarrollo de su desempeño laboral. Por ello, consideramos que con este tipo de experiencias de acción e investigación sobre la e-evaluación entre iguales diseñadas e implementadas conjuntamente por varios profesores, obtenemos varias ventajas:

- Favorecer el aprendizaje del alumnado en el sentido de las estrategias y competencias para el desempeño laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida.

- Demostrar, obtener evidencias, de que estas nuevas prácticas funcionan, que son costosas en tiempo, esfuerzo y compromiso tanto para los docentes como para los discentes, pero que al final se consigue mejorar el aprendizaje de estrategias y competencias.

- Permitir el trabajo colaborativo de nueve docentes que se reúnen, discuten, reflexionan… sobre nuevas prácticas de evaluación y que avanzan en una nueva cultura universitaria de colaboración.

Por último, señalar que esta investigación podría ampliarse con la realización de grupos de discusión formados por el alumnado participante, para completar con información cualitativa los datos estadísticos obtenidos a través del cuestionario. Igualmente, tanto para que los alumnos como el profesorado se impliquen en el desarrollo de esta compleja y comprometida forma de trabajar es preciso que sean conscientes de la necesidad de una formación en temas de evaluación que les capacite a ser altamente sistemáticos en la planificación de las tareas y los tiempos.

Referencias

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151-167.

Boud, D. y Molloy, E. (2012). *Feedback in higher and professional education.* London: Routledge.

Carless, D. (2009). Learning-oriented assessment: principles, practice and a project. En L. H.

Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, y M. Rees (Eds.), *Tertiary assessment and higher education student outcomes: policy, practice and research* (pp. 79-90). Wellington: Ako Aotearoa.

Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *31*(4), 395-398.

De la Calle, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(3), 251–258.

Gómez Ruiz, M.A., Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. y Quesada Serra, V. (2010). *COMPES: development of an instrument for basic-competencies assessment of students in higher education. Actas de la European Conference on Educational Research.* Berlín: EERA.

Gómez Ruiz, M.A., Gallego Noche, B., Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). DiagWeb: una experiencia de enseñanza basada en proyectos tutorados en educación superior mediante una webquest alojada en moodle. En M.E. Prieto, J.M. Dodero y D. Villegas (Coord.), *Recursos Digitales para la Educación y la Cultura. Actas CcITA-Volumen SPDECE* (pp. 135-142). Cádiz: SPDECE.

Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 443-461.

Nicol, D. (2010) From monologue to dialogue: improving written feedback in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education. 35*(5) 501 -517.

Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y Gómez Ruiz, M.A. (2011). Caracterización de la e-evaluación orientada al e-aprendizaje. En G. Rodríguez Gómez y M. S. Ibarra Sáiz (Eds.), *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en la educación superior* (pp. 33-56). Madrid: Narcea.

Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y Gómez Ruiz, M.A. (2012). *La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf.

PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, UNIVERSITARIOS DE GRADO Y POSGRADO DE TENERIFE

Manuel Avelino Pestano Pérez, Universidad de La Laguna
Email contacto: manupestano@gmail.com

Resumen

El presente estudio analiza la importancia que juegan los valores sobre la inclusión e interculturalidad en los futuros profesionales de educación tanto en función de su titulación de estudios, género y edad. Para ello, se elaboró un cuestionario que utiliza escalas tipo lickert de 45 ítems siguiendo las directrices de la Guía Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000). La muestra está compuesta por estudiantes de Bachillerato, universitarios de grado y posgrado de Tenerife (Islas Canarias). Esta Investigación, realizada desde la perspectiva de los implicados mencionados, ha permitido conocer la actitud general que los sujetos tienen hacia la educación inclusiva e intercultural, así como las barreras conceptuales, declarativas y estratégicas que permiten desarrollar de forma óptica estos contenidos.

Descriptores: *Inclusión, interculturalidad, diversidad, Index for Inclusion.*

Abstract

The actual study carried out analises the importance that the values about interculturality and inclusion play regarding the professional future on educationaL system, taking into account the different certificates, genre and age that students may have.To do so,we have made a quiz that uses types lickert of about 45 items following the rules of "index guide for inclusion " .This study is composed of bachelor students and also by students of post University studies in Tenerife, Canary Islands. This research, made from the perspective of the people involved who have been already mentioned,has allowed us to know the general attitude that those people involved have towards the inclusive and the intercultural education as well as the conceptual, declarative and strategical barriers which allow to develop these contents in an optical way.

Keywords: *Inclusion, interculturality, diversity, Index for Inclusion.*

Introducción

Esta comunicación forma parte del análisis y estudio del Proyecto de Investigación I+D+i Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad (I.C.I.I.) (estudio sobre actitudes, competencias y tecnologías para la inclusión y la interculturalidad en centros educativos), el cual pretende minimizar barreras hacia el aprendizaje y la participación (Wedel, 2008), y maximizar y hacer efectivos los apoyos y recursos familiares, docentes y sociales (Lindsay, 2007), a partir del cambio de actitudes (Avramidis y Norwich, 2002), la adquisición de competencias y el uso de lenguajes audiovisuales y pantallas en la tecnología informativa para

hacer más verosímil una tendencia futura a la inclusión social y la interculturalidad (Florian, 2008), reconciliando la teoría y la práctica (Gill, 2008).

La falta de profesores cualificados en inclusión amenaza la calidad de la educación que reciben los alumnos con discapacidad o procedentes de minorías interculturales. La formación en actitudes hacia la inclusión e interculturalidad y las competencias que se derivan de éstas, son una parte del problema de una educación inclusiva e intercultural. Los esfuerzos por mejorar el entrenamiento de los profesionales vinculados con ella, tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que contribuyen a una erosión de la educación inclusiva e intercultural. La necesidad de proveer respuestas a todas las insuficiencias ha sido evidenciado desde la base filosófica inclusiva que planteó el informe Warnock (1978) hasta los planteamientos actuales del Index for Inclusion (conjunto de materiales para el proceso de desarrollo escolar inclusivo, teniendo en cuenta los puntos de vista de los profesores, los estudiantes, la familia y otros miembros de la comunidad), realizado por Booth y Ainscow (2000).

La enseñanza de Bachillerato y el acceso a la nueva educación superior propugna una transformación educativa teniendo como base los cimientos de la igualdad de oportunidades. Si no tenemos en cuenta a todos los seres humanos desde su diversidad, todo plan de mejora está destinado al fracaso. Ámbitos diversos de la diversidad: religiosa, lingüística, por déficits culturales, de género, por diferentes capacidades, por estilos cognitivos diferentes, etcétera (Alegre, 2006), son factores que deben enmarcar hoy las competencias de que hablan los planteamientos de la convergencia europea, significando así una nueva oportunidad de construcción de experiencias en común, apertura en las relaciones entre todos los participantes y búsqueda de modalidades de acercamiento entre formas de ser y hacer diferentes (Domínguez, 2006).

Considerando la importancia de formar a los estudiantes en actitudes positivas hacia la inclusión e interculturalidad desde antes de acceder a la educación superior, hemos considerado el fundamento proporcionado en los análisis realizados por autores que estudian el papel de la actitud del docente en el cambio necesario para lograr hacer real la inclusión educativa. En este sentido, la formación de profesores ocupa el primer nivel de preocupación y los esfuerzos por mejorar el entrenamiento de los mismos supone un ámbito de especial relevancia. Es por ello por lo que nos hemos dirigido a una muestra de estudiantes de Bachillerato de la isla de Tenerife, concretamente del área de San Cristóbal de La Laguna, estudiantes de las titulaciones de Grado de Maestro Infantil y Primaria de la Universidad de La Laguna, y estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de la misma Universidad.

Nos hemos guiado para estudiar las actitudes y su conceptualización lo seguido por autores de referencia para la construcción de oportunidades de intercambiar actitudes que favorecieran la inclusión e interculturalidad (Morrison, 1999; Avramidis y Norwich, 2002; Durán y cols., 2005) así como aquellos estudios que fundamentan nuestros planteamientos teóricos al analizar las actitudes y estrategias relacionadas con la interculturalidad en las escuelas y su implicación en el desarrollo de competencias básicas (Alegre, 2006; Arteaga y García, 2008; Carrasco y Suárez, 2010).

Nuestros objetivos de investigación parten de los estudios previos de Alegre y Villar (2009) sobre actitudes hacia la diversidad y la inclusión, preguntándonos: ¿con qué actitudes responden al desafío de la educación inclusiva e intercultural los estudiantes de Bachillerato, titulaciones de Grado de Maestro y del Máster de Formación del Profesorado? y ¿qué barreras

conceptuales, declarativas y estratégicas previenen a los estudiantes para desarrollar competencias inclusivas e interculturales?

Objetivo 1: Verificación de las actitudes de estudiantes de Bachillerato, de la titulación de grados de Maestro y del Máster de Formación del Profesorado en función de la edad, género, etapa educativa y experiencia en el ámbito intercultural.

Objetivo 2: A través de la descripción y comparación de los conocimientos conceptuales, declarativos y estratégicos incluidos en competencias vinculadas a la inclusión y la interculturalidad, comparación entre los grupos de diferentes niveles de enseñanza respecto a las actitudes hacia la inclusión e interculturalidad.

Método

Participaron en la meta del estudio que presenta esta comunicación 1226 estudiantes de tres niveles de enseñanza distintos: Bachillerato, Titulaciones de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, y del Máster de Formación del Profesorado.

Se contemplaron variables demográficas que habían permitido la descripción y consecución de los objetivos. Así, las edades oscilaron entre los 13-17 años (n = 164, 11,5%), 18-22 años (n = 848, 59,6%), 23-27 años (n = 322, 22,6%), 28-32 años (n = 47, 3,3%), 33-40 años (n = 35, 2,5%), y 41 años o más (n = 6, 0,4%).

Participaron más mujeres (n = 1070, 75,2%) que hombres (n = 352, 24,8%) en este informe. Todos los encuestados tenían nacionalidad española. La representación de los niveles de enseñanza fue de la siguiente manera: estudiantes de Bachillerato (EB), Titulaciones de Grados de Maestros de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y del Máster de Formación del Profesorado (MP), que se distribuyeron así: EB (n = 448, 31,5%), EI (n = 475, 33,4%), EP (n = 368, 25,9%), y MP (n = 131, 9,2%). El 96,8% de los encuestados (n =1377) no poseían experiencia intercultural, frente al 3,2% (n = 45) que sí tenía experiencia. Véase en las Figuras 1, 2, 3 y 4 representado gráficamente lo indicado anteriormente.

Figura 1: Género

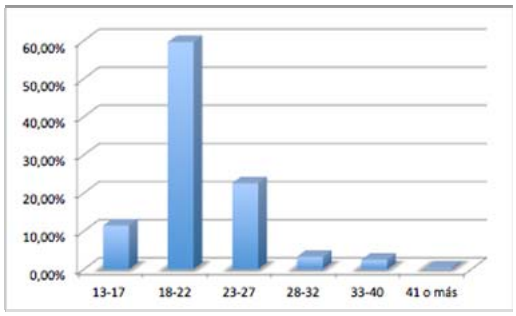


Figura 2: Edad

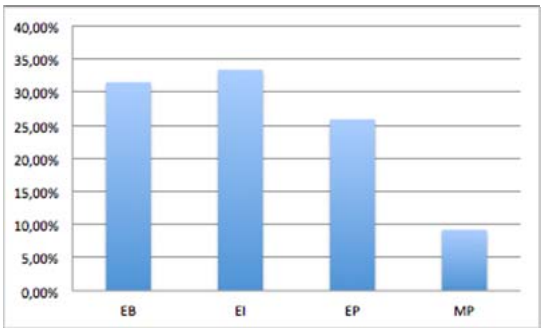


Figura 3: Nivel de enseñanza

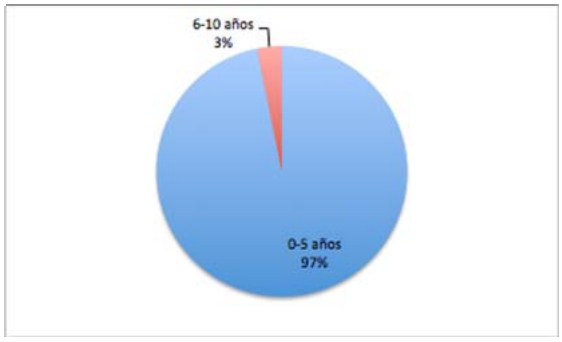


Figura 4: Experiencia intercultural

Se les administró como instrumento para el primer objetivo una adaptación de la Guía Index for Inclusion convertida en cuestionario (CAII), ya previamente validado en estudios previos para realizar un análisis cuantitativo de diferencias de medias y contrastes estadísticos, a través de tres dimensiones fundamentales: Cultura, Política y Prácticas Inclusivas (45 ítems). El análisis de datos se llevó a cabo tras el oportuno vaciado de datos mediante el programa estadístico SPSS (ver.19) a través del cual realizamos la descripción de datos y las comparaciones estadísticas pertinentes. Se obtuvo una elevada fiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach (α=.921), de forma que el cuestionario midió lo que pretendía medir.

Para la recogida de datos de los estudiantes de Bachillerato (EB) se procedió asistiendo a tres Institutos elegidos aleatoriamente. Para la muestra de estudiantes universitarios de las titulaciones de Grado de Maestro de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), y estudiantes del Máster de Formación del Profesorado (MP) se asistió a las asignaturas obligatorias durante el curso 2010/2011. Para todos los casos se solicitó información al profesor responsable. Se explicaron idénticas instrucciones y se otorgó treinta minutos para su cumplimentación. Para las entrevistas se acordó con los 5 sujetos de cada nivel de enseñanza directamente, explicándoles el procedimiento y el motivo. Para la consecución del segundo objetivo se llevaron a cabo 15 entrevistas semi-estructuradas estudiadas mediante análisis de contenido. El instrumento empleado fue el propio Index del que se obtuvieron categorías y preguntas abiertas para realizar a los estudiantes. En este caso, el análisis de datos se centró en analizar las entrevistas, categorizarlas mediante el Atlas.ti y ordenar familias de redes entre los conceptos y actitudes obtenidos.

Resultados

Para responder al objetivo 1 se analizó el grado de asociación entre variables, el cual ha sido calculado mediante el estadístico t de Student en los casos de tener 2 variables (género y experiencia intercultural), y el análisis de varianza (ANOVA) para los casos con tres o más variables (edad, nivel de enseñanza), teniendo en cuenta que, para la existencia de igualdad de varianzas el p-valor ha de ser igual o mayor a .05, y para aceptar la hipótesis de igualdad de medias el p-valor ha de ser mayor a .05. En las variables analizadas mediante el ANOVA, que nos han dado diferencia de medias, hemos aplicado las pruebas post-hoc. Para los grupos con varianzas iguales, el post-hoc aplicado ha sido Tukey, considerándolo la mejor medida para detectar de manera más eficaz las diferencias significativas.

La Tabla 1 refleja el número de variables analizadas que presentan diferencia de medias según Género y Experiencia intercultural y que a modo de ejemplo, en la variable Género, podemos indicar que las mujeres dan mayor importancia a todos los ítems excepto

que el centro se esfuerza en disminuir prácticas discriminatorias que es superada por los hombres. Respecto a la Experiencia Intercultural, a mayor experiencia en interculturalidad en años, se tiende a otorgar más importancia a los ítems del cuestionario.

Tabla 1

Rasgos significativos de asociación según estadístico t de Student

Medida	Efecto. (ítems respondidos desde la perspectiva de la importancia y/o necesidad para atender a la diversidad e inclusión)	Levene	t	p<	Media	DT	DT total
Género	Construir Comunidad						
	Todo el mundo merece sentirse acogido.	0.000	-4.806	0.000	V= 3.60 M=3.76	V=.597 M=.472	0.511
	Los profesores colaboran entre ellos.		-3.908	0.000	V=2.88 M=3.10	V=.939 M=.915	0.926
	El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	0.078	-6.342	0.000	V=3.16 M=3.43	V=.758 M=.652	0.689
	Establecer valores inclusivos						
	Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	0.08	-3.750	0.00	V=3.03 M=3.23	V=.837 M=.836	0.840
	El profesorado. los miembros del consejo escolar. el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	0.718	-3.441	0.01	V=3.18 M=3.35	V=.812 M=.774	0.787
	El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	0.000	-2.778	0.03	V=6.61 M=3.61	V=.595 M=.526	0.545
	Desarrollar una escuela para todos.						
	El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	0.000	-3.383	0.000	V=3.37 M=3.53	V=.805 M=.664	0.705
	El centro hace que sus instalaciones sean fisicamente accesibles para todos.	0.000	-3.718	0.000	V=3.63 M=3.66	V=.591 M=.479	0.512
	El centro organiza grupos de aprendizaje para que todos se sientan valorados.	0.05	-5.795	0.000	V=3.35 M=3.58	V=.672 M=.617	0.639
	Organizar el apoyo para atender la diversidad.						
	Las actividades de desarrollo profesional del docente les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.	0.000	-5.144	0.000	V=3.30 M=3.52	V=.729 M=.618	0.654
	Las políticas de «necesidades específicas de apoyo educativo» son de inclusión.	0.000	-4.124	0.000	V=3.39 M=3.57	V=.730 M=.606	0.644
	Se trabaja para reducir las barreras al aprendizaje y participación de los alumnos.	0.000	-5.043	0.000	V=3.35 M=3.57	V=.730 M=.637	0.668
	Orquestar el Proceso de Aprendizaje.						
	Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.	0.000	-3.756	0.000	V=3.48 M=3.64	V=.689 M=.576	0.609
	Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	0.01	-2.439	0.010	V=3.37 M=3.49	V=.811 M=.731	0.754
	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	0.000	-2.929	0.002	V=3.48 M=3.59	V=.676 M=.584	0.610
	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos.	0.00	-5.657	0.000	V=3.46 M=3.68	V=.667 M=.548	0.598
	Los «deberes para casa» contribuyen al aprendizaje de todos.	0.28	-3.267	0.001	V=3.09 M=3.26	V=.906 M=.813	0.840
	Movilizar recursos						
	Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	0.000	-3.815	0.000	V=3.40 M=3.56	V=.699 M=.654	0.633
	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	0.015	-3.481	0.000	V=3.30 M=3.47	V=.776 M=.685	0.712
	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	0.000	-4.827	0.000	V=3.44 M=3.64	V=.711 M=.586	0.625
Ex.Inter-Cultural	Orquestar el Proceso de Aprendizaje.						
	Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.	0.000	-3.314	0.040	0-5=3.50 6 ó+=3.82	0-5=.642 6 ó+=.393	0.641
	Los docentes planifican. revisan y enseñan en colaboración.	0.000	-3.441	0.023	0-5=3.49 6 ó+=3.82	0-5=.599 6 ó+=.393	0.598
	El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiante	0.000	-3.404	0.014	0-5=3.63 6 ó+=3.88	0-5=.590 6 ó+=.332	0.588
	Movilizar recursos						

Tabla 1
Rasgos significativos de asociación según estadístico t de Student

Medida	Efecto. (ítems respondidos desde la perspectiva de la importancia y/o necesidad para atender a la diversidad e inclusión)	Levene	t	p<	Media	DT	DT total
	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	0.000	-4.144	0.020	0-5=3.42 6 ó+=3.82	0-5=.714 6 ó+=.393	0.712
	La experienc ia del profesorado se aprovecha plenamente.	0.000	-5.105	0.011	0-5=3.46 6 ó+=3.88	0-5=.685 6 ó+=.332	0.683

En la Tabla 2 siguiente hemos resumido la dirección de las diferencias tras la aplicación de la prueba de Tukey. Se han analizado las diferencias según Edad y Titulación académica. Destacamos las diferencias existentes por razón de Edad, por ejemplo, a la hora de valorar la colaboración entre el profesorado y las familias en la dimensión Construir Comunidad en la que los estudiantes entre 23-27 años (M=3.25, DT=.876) consideran que tiene más importancia para la inclusión de lo que lo hacen los que tienen entre 13-17 años (M=2.50, DT=.923). Esta diferencia se refleja en F(5) =8.974, p<.000.

Tabla 2
Rasgos significativos de asociación según estadístico ANOVA

Medida	Efecto. (ítems respondidos desde la perspectiva de la importancia y/o necesidad para atender a la diversidad e inclusión)	Levene	gl	F	p<	Post hoc Tukey	Media	DT
	Construir Comunidad							
Edad								
	Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	0.766	5	8.974	0.000	Edad 13-17 con 18-22 Edad 13-17 con 23-27 Edad 13-17 con 28-32 Edad 18-22 con 23-27 Edad 23-27 con 33-40	13-17=2.50 18-22=2.98 23-27=3.25 28-32=3.11 33-40=2.77	.923 .934 .876 .838 .994
	Organizar el apoyo para atender la diversidad.							
	Se coordinan todas las formas de apoyo.	0.402	5	5.482	0.000	Edad 13-17 con 18-22 Edad 13-17 con 23-27 Edad 13-17 con 28-32 Edad 13-17 con 33-40 Edad 18-22 con 23-27	13-17=3.16 18-22=3.47 23-27=3.57 28-32=3.65 33-40=3.63	.754 .607 .591 .635 .640
	Se ha reducido el absentismo escolar.	0.205	5	5.094	0.000	Edad 13-17 con 23-27 Edad 13-17 con 28-32 Edad 13-17 con 33-40 Edad 18-22 con 23-27	13-17=2.97 18-22=3.23 23-27=3.39 28-32=3.51 33-40=3.52	.944 .829 .769 .808 .772
	Orquestar el Proceso de Aprendizaje.							
	Los «deberes para casa» contribuyen al aprendizaje de todos.	0.785	5	2.848	0.014	Edad 28-32 con 18-22	18-22=3.17 28-32=3.51	.850 .772
	Establecer valores inclusivos							
Titulación								
	El profesorado. los miembros del consejo escolar. el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	0.253	5	8.895	0.006	Estudiante EI con estudiante ES Estudiante EP con estudiante ES	EI= 3.20 EP=3.24 ES=3.43	.798 .852 .710

Tabla 2
Rasgos significativos de asociación según estadístico ANOVA

Medida	Efecto. (ítems respondidos desde la perspectiva de la importancia y/o necesidad para atender a la diversidad e inclusión)	Levene	gl	F	p<	Post hoc Tukey	Media	DT
	Organizar el apoyo para atender la diversidad.							
	Las prácticas de orientación educativa se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.	0.400	5	2.847	0.015	Estudiante EP con estudiante ES	EP=3.28 ES=3.46	.692 .671
	Orquestar el Proceso de Aprendizaje.							
	Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.	0.352	5	2.818	0.015	Estudiante EI con estudiante ES	EI=3.17 ES=3.35	.822 .747

Para responder al objetivo 2, se llevó a cabo una descripción y comparación de los conocimientos conceptuales, declarativos y estratégicos incluidos en competencias curriculares vinculadas a la inclusión y la interculturalidad de maestros. Se pudo observar en las entrevistas, que las respuestas de los estudiantes van en la dirección que muestran algunas de las frases obtenidas y transcritas:

> Es necesario poner en práctica el concepto de inclusión e interculturalidad hacia todo el alumnado (alu3).
>
> Considero que un centro inclusivo muestra preocupación por el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (alu5).
>
> La base fundamental de un centro inclusivo está en que todas las personas se sientan parte del mismo desde el primer momento, que el profesorado sea colaborativo y cooperativo, estableciendo valores inclusivos que incentiven las expectativas hacia el alumnado, y considerando las dificultades de aprendizaje como un medio para eliminar las barreras del aprendizaje (alu1).

Discusión

Se han obtenido datos que confirman la necesidad de fomentar una cultura de inclusión e interculturalidad, con un compromiso con la integración escolar superando la ambivalencia actitudinal, que ya mencionaron en su momento Avramidis y Norwich (2002) y apostando por una mayor planificación del proceso de integración por parte de la comunidad educativa. En cuanto la necesidad de fomentar una comunidad construida por todos, tanto hombres como mujeres comparten la necesidad de sentirse acogidos, siendo relevante la ayuda que se deben prestar unos a otros y la colaboración que ha de existir entre ellos aunque la valoración de las mujeres tiende a otorgar más importancia a los ítems vinculados a la comunidad y a los apoyos para atender la diversidad. De la misma forma, se corroboran diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al establecimiento de valores inclusivos, en la dirección de los obtenidos por Wedel (2005, 2008), el desarrollo de una escuela para todos, la orquestación del proceso de aprendizaje y la movilización de recursos,

como resaltara Lindsay (2007) y, en nuestro caso, sobresaliendo la variable años de experiencia en la dirección que a más años de experiencia en el ámbito de la inclusión y la interculturalidad (6 ó más), mejores actitudes se alcanzan y más importancia se otorga a la cultura y prácticas inclusivas. Entre las titulaciones de Maestro hay una línea de separación en cuanto a las actitudes de los estudiantes hallada en categorías como Construir Comunidad en lo relativo a la importancia de la colaboración familia-escuela a favor de aquellos estudiantes que se forman para ser profesores de secundaria, en comparación con los de infantil o primaria.

El análisis cualitativo, tomado con prudencia dado el discreto número de entrevistas, refleja que existe un concepto de inclusión e interculturalidad compartido de manera genérica por los estudiantes, siendo destacables las preocupaciones mostradas por el aprendizaje y participación vinculadas a la inclusión social y la interculturalidad. Se hallaron diferencias en cuanto a la expectativa de encontrar en el centro educativo profesores colaborativos y cooperativos concienciados en eliminar las barreras hacia el aprendizaje atendiendo a las particularidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Conclusiones

A las preguntas de investigación del estudio hemos respondido de la siguiente manera: 1) ¿Con qué actitudes responden al desafío de la educación inclusiva e intercultural los alumnos universitarios? Con actitudes que se relacionan con el deseo de eliminar barreras hacia la inclusión y la preocupación por tener la mejor formación para responder a las peculiaridades del alumnado con necesidades de apoyo educativo. Dichas actitudes han de forjarse desde los primeros momentos de la formación de los futuros maestros. 2)¿Qué barreras conceptuales, declarativas y estratégicas previenen a los estudiantes para desarrollar competencias inclusivas e interculturales? Barreras vinculadas con la necesaria colaboración y relación con las familias, y tal como manifestara Gay (2011:145), existe la urgencia de una promoción de la educación intercultural susceptible de propiciar cambios en las creencias, actitudes y conductas hacia la diversidad cultural, y con ello lograr centros verdaderamente inclusivos.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Wedel, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education, 35*(3), 127-135.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1-24.

Avramidis, E. y Norwich, A. B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Gill, J. (2008). Social Inclusion for South Australian schooling? Trying to reconcile the promise and the practice. *Journal of Education Policy, 23*(5), 453-467.

Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the Commitee of Enquiry into the education of de handicapped children and young people.* London: HM Stationery Office.

Alegre, O.M. (2006). Evaluación del programa de posgrado « Educar en la diversidad » por parte de los profesores participantes. *Revista de Educación*, *340*, 299-340.

Domínguez, M. C. (2006). Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural. Madrid: Universitas.

Morrison, R. (1999). Picture this! Using portfolios to facilitate the inclusion of children in preeschool settings. *Early Childhood Education Journal, 27*(1), 45-48.

Durán, D., Echeita; G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (index for inclusion) en el estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1), 464-467.

Arteaga, B., y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 253-274.

Carrasco, V. y Suárez, C. (2010). Successful school management in contexts with challenges (some lessons from practice). *Journal of Human Sport & Exercise, 5*(3), 418-429.

Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Evaluation of a 10-year special education master's degree program : the case of La Laguna University. *International Journal of Special Education, 24*(2), 116-129.

Gay, G. (2011). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. Journal *of Teacher Education, 61*(1-2), 143-162.

¿DISCAPACIDAD O CAPACIDAD? UNA MIRADA DIFERENTE

María Luisa Belmonte Almagro, Universidad de Murcia
María Paz García Sanz, Universidad de Murcia
Laura Raquel Morillas Pedreño, Universidad de Murcia
Email contacto: maripaz@um.es

Resumen

En este estudio se evalúa la actitud de los adolescentes de un instituto hacia las personas con discapacidad intelectual antes y después de una pequeña intervención educativa, consistente en la realización de una charla, impartida por una mediadora y dos jóvenes con discapacidad intelectual, donde se informó sobre la filosofía de la Escuela de Vida, basándose en las historias contadas por sus propios protagonistas. La investigación se ha llevado a cabo mediante un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest-postest, utilizando dos cuestionarios. Los resultados indican que los jóvenes participantes en el estudio poseen inicialmente una actitud entre aceptable y alta hacia las personas con discapacidad. Tras la intervención, los estudiantes cambiaron positivamente dicha actitud hasta alcanzar un nivel valorado entre alto y muy alto. Estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas a nivel global y en la mayoría de los ítems del cuestionario.

Descriptores: *Discapacidad intelectual, Escuela de Vida, Viviendas Compartidas, discriminación, integración socio-laboral.*

Abstract

This study assesses the attitudes of adolescents of an institute, to people with intellectual disability before and after a small educational intervention, namely the realization of a talk delivered by a mediator and two youths with intellectual disabilities, where it was reported on the philosophy of the School of Life, based on the stories told by the protagonists. The research was conducted using a pre-experimental design with a single group pretest-posttest, using two questionnaires. The results have shown that the young participants in the study initially possess an attitude towards people with disabilities, between acceptable and considered high. Following the intervention, students positively changed this attitude to a level valued between high and very high. These differences were statistically significant globally and in most questionnaire items.

Keywords: *Intellectual Disability, School Life, Shared Housing, discrimination, social and labor integration.*

Introducción

A lo largo de los siglos se han desarrollado diferentes actitudes y formas de entender la discapacidad intelectual, que han ido reflejándose en la disposición de atención y trato hacia las

mismas. En pleno siglo XXI, la integración social y la inserción laboral de estas personas aún no son realidades tangibles en nuestra sociedad (Parra, 2011). Cierto es que la integración socio-laboral de las personas con discapacidad intelectual está en auge y cada vez cobra más importancia en nuestros contextos más cotidianos, dada la gran necesidad que presentan estas personas de una vida independiente y autónoma (Naciones Unidas, 2006; DOWN ESPAÑA, 2010). Pero, aunque se van eliminando los prejuicios y el rechazo de forma progresiva (Stainton y Clare, 2012), aún existe desconfianza, y falta de valoración positiva hacia este colectivo. De acuerdo con Pereyra (2003), la sociedad sigue viendo a estas personas como individuos especiales, incapaces de hacer cosas por sí mismas, de entender o de comunicarse y de tomar sus propias decisiones (Saaltink et al., 2012). Todavía son consideradas personas en las que no se puede confiar y a las que se puede engañar fácilmente.

Entre las razones que podrían explicar esta circunstancia se puede destacar el desconocimiento y la desinformación de las capacidades que puede alcanzar una persona con discapacidad intelectual, así como los logros que puede llegar a conseguir autónomamente. Aunque podamos tener diferentes características, a todos nos reconforta que nos reconozcan nuestros derechos y nos acepten tal y como somos, tolerando las diferencias individuales. Todo ello al final nos conduce a un mundo de respeto, de derecho y de igualdad, a la vez que a la diferencia. En este sentido, la autodeterminación, entendida como la capacidad de elegir y realizar elecciones en lugar de que otras personas o factores sean los determinantes de las propias acciones (Ryan y Deci, 2000), es un concepto clave sobre el que se han venido sentando las bases para promover y aumentar la calidad de vida y la participación social de las personas con discapacidad (Wehmeyer, 2006).

Por otro lado, la interrelación de la comunidad y sobre todo de las instituciones escolares con los jóvenes resulta imprescindible para el logro de los altos propósitos de la inclusión y de la tolerancia hacia la diversidad (Lozano y Etxebarria, 2007), pudiéndose mejorar las actitudes positivas de los jóvenes hacia estas personas cuando se tiene la posibilidad de tener un contacto real con ellas (Muratori, Guntín, y Delfino, 2010). En este sentido los agentes implicados en la formación de los más jóvenes tienen una ardua tarea para educar a las generaciones venideras en el desarrollo de valores humanos y comprometidos con la dignificación plena del hombre y con el logro de su felicidad y máxima realización personal y social (Bell, Illán y Benito, 2010).

Los últimos estudios más novedosos en discapacidad intelectual abogan por un innovador paradigma que deja de lado anteriores concepciones obsoletas o excluyentes "permitiendo a las personas con discapacidad que quieran salir de la trampa que supone el sistema tradicional de "rehabilitación", recuperar su libertad y ser protagonistas de sus propios destinos individuales" (García, 2003: 29). Estos estudios intentan reeducar a la sociedad en temas tan complejos como lo son las tradicionales concepciones sobre discapacidad y las actitudes que se poseen hacia las personas con discapacidad intelectual (Shaver et al., 1989).

La Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia (FUNDOWN) y en concreto los proyectos que desde ella surgen, van encaminados a la erradicación de estas malas prácticas a través de la denominada "Escuela de Vida" (Illán, 2010). Así, esta entidad sin ánimo de lucro tiene el objetivo de promover y realizar todas las actividades que puedan contribuir a la mejora de las condiciones de vida y procurar la plena integración familiar, social y laboral y el desarrollo de una vida normal. Uno de los programas más innovadores de la fundación es el llamado "Viviendas Compartidas", las cuales constituyen un escenario eminentemente educativo, de convivencia temporal, donde se producen procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a

conseguir una vida adulta lo más autónoma e independiente posible, y en el que los jóvenes sin discapacidad ejercen el papel de mediadores, nunca de cuidadores.

Las Viviendas Compartidas constituyen pues un medio idóneo para fomentar la capacidad de tomar decisiones, así como para promover que los jóvenes, con y sin discapacidad, asuman sus responsabilidades y las consecuencias de sus actos. Son un modelo de formación para la vida autónoma e independiente, en el que el aprendizaje se produce desde la mediación y en el que los jóvenes ganan en confianza y credibilidad, sin dejar de lado a sus familias.

Con la intervención proporcionada en este estudio se pretende que todos los jóvenes presentes en una charla sobre la Escuela de Vida, descubran el papel que juegan los voluntarios como mediadores en los domicilios compartidos con las personas con discapacidad intelectual y conozcan, un poco más de cerca, la historia de algunos componentes de esta fundación, lo que en ella se trabaja, los objetivos que se persiguen y su novedosa filosofía: partidaria y promotora de fomentar al máximo todas los puntos fuertes de las personas desde un punto de vista que reconoce a la persona con discapacidad, su capacidad para tomar sus propias decisiones y llegar a controlar su vida, intentando conseguir así, centrarse siempre en el lado positivo y las posibilidades de las personas, no solo en los límites que les pueden causar sus distintas discapacidades.

El objetivo general de esta investigación es el siguiente: conocer la opinión de los jóvenes del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Vega del Argos hacia las personas con discapacidad intelectual antes y después de la intervención.

Los objetivos específicos son cuatro:

1. Comprobar el grado de discriminación de los jóvenes hacia las personas con discapacidad intelectual antes de conocer la Escuela de Vida de FUNDOWN.

2. Comprobar el grado de discriminación de los jóvenes hacia las personas con discapacidad intelectual, después de conocer la Escuela de Vida de FUNDOWN.

3. Comparar los resultados obtenidos entre el pretest y el postest.

4. Analizar los resultados en función del sexo y curso de los alumnos.

Metodología

En la investigación se invitó a participar al alumnado de todos los cursos del IES Vega del Argos -año académico 2011/2012-, situado en el municipio de Cehegín (Murcia). El tipo de muestreo ha sido no probabilístico casual. Finalmente, participaron en el estudio 260 estudiantes, los cuales se encontraban en el lugar indicado en el momento de realizar la charla.

Para llevar a cabo la investigación, se han utilizado como instrumentos de recogida de información, dos cuestionarios aplicados a los estudiantes, de ocho y nueve ítems respectivamente. Sendos instrumentos están formados por ítems cerrados con una escala tipo Likert de cinco grados, donde las preguntas hacen referencia al fenómeno social de la discriminación de las personas con discapacidad intelectual (anexo I). El estándar de la escala se situó en el valor tres de la misma.

La investigación ha sido realizada mediante la aplicación del método experimental. Concretamente, se ha utilizado un diseño preexperimental de un solo grupo, con pretest-postest que responde al siguiente esquema:

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

Tras solicitar los permisos pertinentes, en el estudio se realizó una primera observación cuya información fue recogida con el primer cuestionario. Seguidamente, se aplicó la intervención consistente en una charla interactiva con el alumnado sobre la Escuela de Vida de FUNDOWN. Tras la misma se volvió a aplicar el segundo cuestionario para recoger los cambios de actitud hacia las personas con discapacidad intelectual producidos en los estudiantes. Finalmente se procedió al análisis de los datos, utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 19.

Resultados

Respecto al grado de discriminación de los jóvenes hacia las personas con discapacidad intelectual antes de conocer la Escuela de Vida de FUNDOWN -objetivo 1 de la investigación-, en el gráfico 1 se muestran las medias de cada uno de los ítems que integran el primer cuestionario.

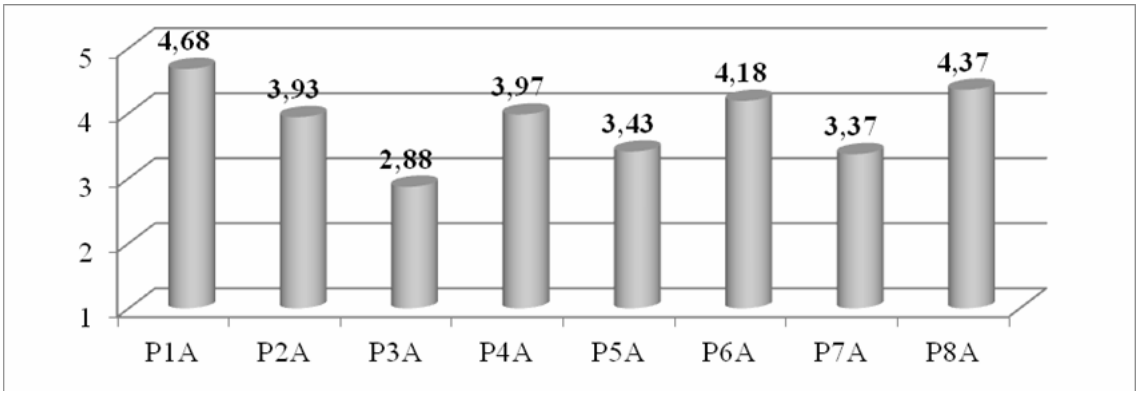


Gráfico 1. Medias de los ítems del primer cuestionario (pretest)

La puntuación media global obtenida en el pretest ha sido de 3,85, lo que indica que el alumnado, antes de la intervención ya posee una actitud cercana a positiva hacia las personas con discapacidad intelectual. Como se observa en el gráfico 1, los dos ítems mejor valorados por los estudiantes han sido el primero -las personas con discapacidad intelectual tienen los mismos derechos que las personas que no tienen ningún tipo de discapacidad- y el último -una persona con discapacidad intelectual puede ayudarme y enseñarme algo-. Por el contrario, el tercero de los ítems -las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a ser autónomas sin necesidad de un tutor o cuidador que se ocupe de ellas y tome las decisiones- ha sido el peor valorado, por debajo del estándar establecido. Esto indica que el alumnado comparte la errónea creencia de que todas las personas con discapacidad deben ser vigiladas o atendidas por alguien sin discapacidad que pueda ejercer por ella los juicios de valor que supongan una toma de decisiones.

En relación al grado de discriminación que poseen los jóvenes hacia las personas con discapacidad intelectual, después de conocer la Escuela de Vida de FUNDOWN -objetivo 2-, en el gráfico 2, se muestran las medias resultantes de los ítems que integran el segundo cuestionario.

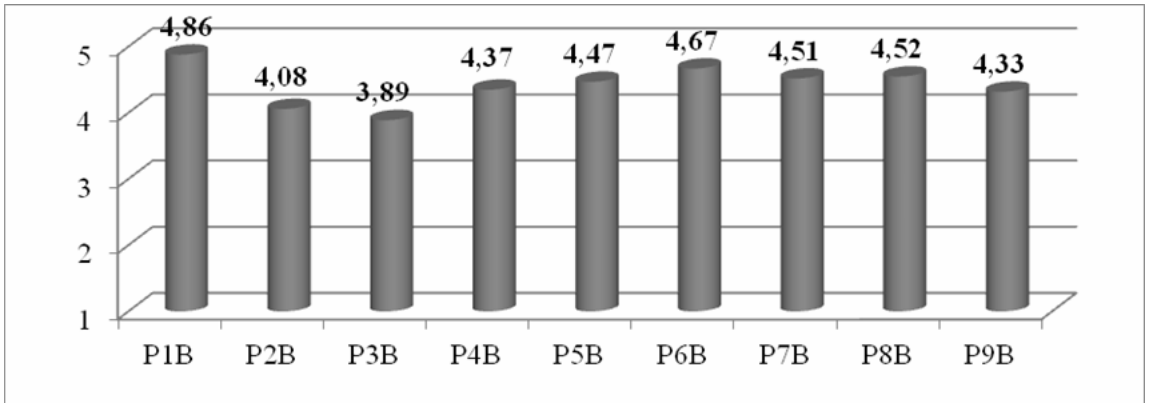


Gráfico 2. Medias de los ítems del segundo cuestionario (postest)

La puntuación global media obtenida en el postest ha sido de 4,41, lo que pone de manifiesto una actitud entre positiva y muy positiva de los estudiantes hacia las personas con discapacidad intelectual, una vez recibida la intervención educativa. Tal y como se aprecia en el gráfico 2, después de la charla emitida aumenta el número de ítems que obtiene puntuaciones altas, a la vez que también lo hace la media de todas las puntuaciones obtenidas, no encontrándose ningún ítem por debajo del estándar establecido.

El ítem que mayor puntuación ha obtenido sigue siendo el primero de ellos, referido a la igualdad de derechos de las personas con discapacidad intelectual. El segundo ítem mejor valorado en este caso ha sido el sexto -las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a ser autónomas y valerse por sí mismas-. Por otro lado, los ítems que reciben una valoración menor -aun superando el estándar- han sido el tercero -las personas con discapacidad intelectual deben estar en los mismos lugares (instituto, discoteca, etc.) que el resto de personas sin discapacidad- y, en menor medida, el segundo -las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a ser autónomas sin necesidad de un tutor o cuidador que se ocupe de ellas y tome las decisiones-.

Respecto a la comparación de resultados entre el pretest y el postest -objetivo 3 de la investigación-, en el gráfico 3 se puede observar la comparación de los resultados obtenidos tanto en un primer momento, como después de la intervención, una vez que los alumnos ya conocen y poseen toda la información básica necesaria acerca de la Escuela de Vida, y han observado de primera mano ejemplos experienciales de lo que una persona con discapacidad intelectual puede llegar a conseguir.

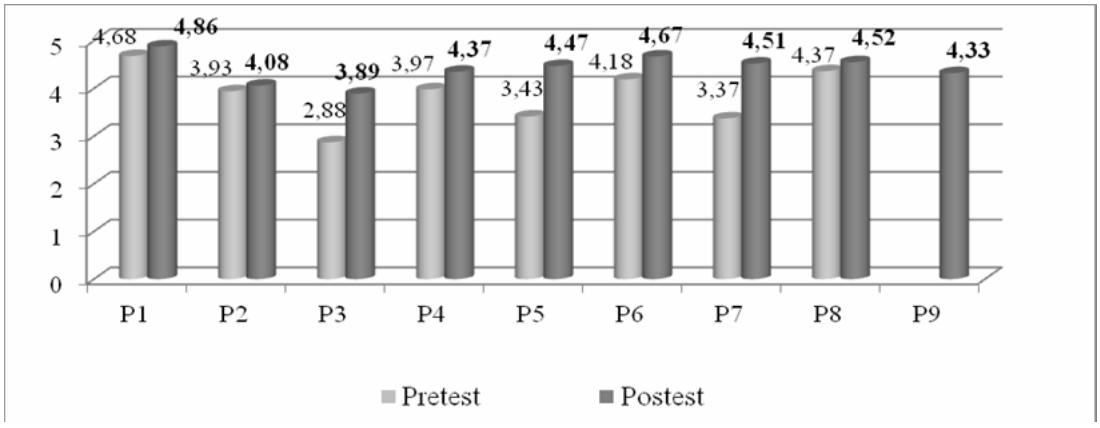


Gráfico 3. Comparación de las medias de los ítems de los cuestionarios (pretest y postest)

En todos los ítems se observan diferencias entre los resultados del primer y segundo cuestionario, a favor del postest. Dichas diferencias, tras aplicar la prueba t para muestras relacionadas, han resultado ser estadísticamente significativas en todos los ítems, a excepción del número 2 (P=,210) -las personas con discapacidad intelectual pueden estar en los mismos lugares (instituto, discoteca, etc.) que el resto de personas sin discapacidad-.

Cabe destacar el cambio de actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad intelectual tras la intervención en lo que respecta al contenido del séptimo ítem -las personas con discapacidad intelectual pueden vivir solas y controlar su propia vida de manera independiente-, del quinto -las personas con discapacidad intelectual son capaces de manejar su propio dinero y administrarse correctamente- y del tercero -las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a ser autónomas sin necesidad de un tutor o cuidador que se ocupe de ellas y tome las decisiones-. En estos tres ítems se aprecia más de un punto de diferencia entre el pretest y el postest, todos ellos estrechamente relacionados con la idea de que las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a conseguir una vida autónoma e independiente. Esto significa que después de la intervención, los jóvenes han interiorizado el mensaje que se quería transferir sobre las posibilidades de las personas con discapacidad intelectual, transformando la mirada negativa socialmente transmitida a lo largo de los años. De este modo, los alumnos creen importante confiar más en la habilidad de las personas con discapacidad intelectual para conseguir objetivos tan coloquiales e indispensables para el ser humano, pero tan complicados a veces, como es independizarse y lograr una estabilidad básica para un normal desarrollo de la vida. Asimismo, los estudiantes creen ahora en la posible autonomía e independencia de estas personas, sin centrarse en las limitaciones, sino otorgándole la mayor relevancia posible a sus capacidades y a todo lo que sí son capaces de lograr.

El último ítem, únicamente incluido en el segundo cuestionario -mi visión de las personas con discapacidad intelectual ha cambiado después de la charla sobre la Escuela de Vida de FUNDOWN-, obtuvo una media bastante alta, que corrobora la utilidad de la información ofrecida para promover la tolerancia hacia las personas con discapacidad intelectual e infundir sobre los jóvenes una mirada nueva y de mayor confianza, que ellos también en un futuro podrán transmitir. Este propósito de incidir en las generaciones más jóvenes, es el primer paso para romper con los tradicionalismos y prejuicios sociales que viene sufriendo este colectivo.

En relación al cuarto objetivo de la investigación, en el que nos planteamos analizar los resultados de la misma en función del sexo y curso de los alumnos que han participado en la misma, antes de la intervención realizada, la prueba t de student para muestras independientes puso de manifiesto la nula existencia de diferencias significativas (P=,217) respecto a la actitud que poseen los estudiantes hacia las personas con discapacidad intelectual, en función del sexo, es decir alumnos y alumnas valoran con un promedio muy parecido el grado de autonomía e independencia que pueden llegar a conseguir estas personas.

En este mismo momento, tras la aplicación del pretest, en relación al curso en el que se encuentran los alumnos, tras calcular el correspondiente análisis de varianza -ANOVA de un factor-, se comprueba que sí existen diferencias significativas en relación a la actitud de los alumnos hacia las personas con discapacidad intelectual, en función del nivel educativo que cursan (P=,002). Concretamente, dichas diferencias se encuentran entre el curso de 2º de ESO y 2º de Bachillerato (P=,003) a favor de este último, así como entre 3º de ESO y 2º de Bachillerato (P=,004) también a favor de los alumnos de mayor edad.

Después de que los alumnos conozcan la Escuela de Vida, el postest evidencia que tampoco existen diferencias significativas respecto a la actitud que éstos poseen hacia las personas con discapacidad intelectual, en función de su sexo (P=,259). Como consecuencia, tanto alumnos como alumnas siguen valorando con un promedio similar las posibilidades de estas personas.

Siguiendo con el momento del postest, en función del curso al que pertenecen los estudiantes, tampoco existen diferencias significativas (P=,154) en función de esta variable después de que los alumnos tomaran conciencia acerca del tema de la discapacidad intelectual tratado en la charla sobre la Escuela de Vida.

Discusión

En esta investigación ha sido clave conocer si existen o no variaciones en la actitud de los jóvenes participantes después de darles a conocer una de las iniciativas nacionales más innovadoras e integradoras actualmente: la Escuela de Vida de la Fundación Síndrome de Down y el trabajo conjunto de voluntarios y personas con discapacidad intelectual para conseguir una mayor inclusión en la comunidad, con el fin último de lograr plena independencia y autonomía.

Si bien el punto de partida del alumnado fue de una actitud que se puede considerar como cercana a positiva hacia las personas con discapacidad intelectual, dicha actitud aumentó considerablemente una vez que tuvo lugar la pequeña intervención educativa mediante la realización de la charla interactiva. Este cambio de actitud se ha producido como consecuencia de la información básica proporcionada durante la charla. Por lo tanto, nos parece crucial que los jóvenes conozcan las capacidades y posibilidades que las personas con discapacidad pueden llegar a conseguir, contado por sus propios protagonistas.

Al contrario de lo que ocurrió en una investigación realizada por Muratori, Guntín, y Delfino (2010), ni antes, ni después de la intervención se han encontrado diferencias significativas en función del sexo, lo que indica que hombres y mujeres poseen actitudes similares hacia las personas con discapacidad intelectual.

En relación al nivel educativo, los resultados tras el pretest han puesto de manifiesto que los alumnos que cursan 2º y 3º de ESO son los que mayoritariamente discriminan a estas personas, mientras que los que más confían en sus posibilidades son los estudiantes de 2º de Bachillerato, es decir, la discriminación disminuye con la edad -también al contrario de los resultados obtenidos por Muratori, Guntín, y Delfino (2010)-. Por el contrario, en el postest, las diferencias encontradas en función del curso, no han resultado ser estadísticamente significativas.

Como conclusión final de este estudio, insistimos en la necesidad de educar cuanto antes en unos valores basados en la tolerancia, la igualdad y el pluralismo, combatiendo los estereotipos y prejuicios y promoviendo la concienciación de lo que pueden llegar a hacer las personas con discapacidad intelectual desde su propia autonomía e independencia.

Referencias

Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad, pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 69*, 47-58.

DOWN ESPAÑA. (2010). La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad vista por sus Protagonistas. Consultado el 19 de enero de 2012. Disponible en http://www.fundown.org.

Fundación Síndrome de Down (s.f.). FUNDOWN Escuela de Vida. Consultado el 21 de enero de 2013 en http://www.fundown.org/.

García, J. 2003. *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.

Illán, N. (2010). *Una escuela de vida. Su contribución a la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual*. Ponencia presentada en el curso: "Las vanguardias conforman la moda del siglo XXI" (pp.79-92). Basbastro (Huesca): UNED.

Lozano, A. M. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje, 30* (1), 109-129.

Muratori, M., Guntín, C. y Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense, *Revista de Psicología*, *6* (12), 38-56.

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Consultado el 12 de Diciembre de 2012. Disponible en http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html

Parra, J. P. (05 de Mayo de 2011). Me he sentido discriminado desde el colegio. *Laverdad.es*, Murcia. Consultado el 24 de Octubre de 2012. Disponible en http://www.laverdad.es/murcia/v/20110505/region/sentido-discriminado-desde-colegio-20110505.html.

Pereyra, C. (2003). Discapacidad intelectual y exclusión social. *Documentación Social*, *130*, 157-174.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.

Saaltink, R., MacKinnon, G., Owen, F. y Tardif-Williams C. (2012). Protection, participation and protection through participation: young people with intellectual disabilities and decision making in the family context. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56* (11), 1076-1086.

Shaver, J. P., Curtis, C. K., Jesunathadas, J. y Strong, C. J. (1989). The modification of attitudes toward persons with disabilities: Is there a best way? *International Journal of Special Education, 4*, 33-57.

Stainton, T. y Clare, I.C.H. (2012). Human rights and intellectual disabilities: an emergent theoretical paradigm? *Journal of Intellectual Disability Research*, *56* (11), 1011-1013.

Wehmeyer, M. (2006). Self-determination and individuals whit severe disabilities: Re-examinig meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities, 30*, 112-120.

PERSPECTIVA DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS CONDICIONES PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE COSTA RICA

Laura Bravo Cóppola, Universidad de Costa Rica
Esther Chiner Sanz, Universidad de Alicante
Email contacto: lbravocr@yahoo.es

Resumen

Costa Rica es un país con una democracia centenaria comprometida con el movimiento internacional a favor de la educación inclusiva. Desde su política y legislación educativa, se han promovido una gran variedad de servicios de apoyo destinados a garantizar aulas ordinarias cada vez más inclusivas. En este sentido, los profesores que trabajan en las escuelas tienen sus propias percepciones acerca de las condiciones que son necesarias para alcanzar este objetivo. Este trabajo presenta parte de los resultados de un estudio piloto en escuelas públicas de educación primaria y secundaria en Cartagena, una de las provincias de Costa Rica. El estudio analizó, desde una metodología descriptiva basada en encuestas, la visión de los profesores de estos centros en relación con las condiciones en las que tiene lugar la educación inclusiva. Los resultados indican que los profesores demandan mejoras, recursos materiales y la disponibilidad de tiempo y apoyos de los profesores especialistas para atender el reto que supone la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas inclusivas.

Descriptores: *educación inclusiva, opiniones del profesorado, recursos y apoyos.*

Abstract

Costa Rica is a country with a centuries-old democracy, committed to the international movement for inclusive education. Since its educational policy and legislation, has been promoting and providing a range of support services designed to ensure that the ordinary classroom becomes an ever more inclusive. In this regard, teachers who work in schools and colleges have their perception of the conditions that are necessary to achieve this. This paper presents part of the results of a pilot study in public primary schools and secondary schools in Carthage, one of the provinces of Costa Rica. The study addressed from a descriptive methodology using survey, the views of teachers of these centers in relation to the conditions in which it takes place inclusive education. The results indicate that teachers claimed improvements and material resources and time availability and support of specialist teachers to meet the challenges of the participation of students with SEN in mainstream classrooms.

Keywords: *inclusion, views of teachers, resources and support for inclusion.*

Introducción

Costa Rica es un país centroamericano con una democracia centenaria, comprometido con los principios de la educación inclusiva. Con su política educativa y legislación, ha venido promoviendo y proveyendo una serie de servicios de apoyo tendientes a que el aula ordinaria como unidad básica del sistema educativo, se convierta en un espacio cada vez más inclusivo (Stough, 1997, 2003).

Este compromiso se ha traducido en un aumento significativo de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias que previamente asistían a servicios educativos más segregados. Para el curso lectivo del 2009, ya el 85.5% (n = 90.387) del alumnado con estas características estaba escolarizado en las aulas ordinarias con servicios de apoyo mientras que sólo un 14.49% (n = 15.884) recibía atención directa (educación especial).

La atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales vista desde la perspectiva de la educación inclusiva, compromete al sistema educativo en su conjunto en los diferentes niveles y ciclos a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje particulares de estudiantes que enfrentan retos en el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002; Cardona, 2006; FEAPS, 2009; Moliner, 2008; UNESCO, 2009).

La educación inclusiva en este estudio se concibe más que como una alternativa metodológica o una práctica educativa, como un eje transversal de la política educativa y curricular, que busca que todas y todos tengan acceso y participación en una educación de calidad en el marco de las aulas ordinarias. Por supuesto, esto implica la provisión oportuna, la población que así lo requiera, de los servicios de apoyo pedagógico pertinente así como las ayudas técnicas que garanticen una participación en condiciones de equidad para todos y todas.

Evidencia del compromiso por una educación inclusiva, es el hecho de que en el año 1990, en primaria y secundaria existían apenas 203 servicios de educación especial en la educación regular. En 1997 esta cifra aumentó a 412, mientras que en el año 2011 ya eran 2.261 los servicios de apoyo pedagógico fijos e itinerantes ubicados en centros educativos ordinarios incluyendo la educación púbica, privada y subvencionada (MEP, 2011). El 96.78% estaban ubicados en escuelas (centros educativos de primaria) y únicamente un 3.22% en colegios (centros educativos de secundaria), lo cual evidencia que el desarrollo en primaria y secundaria en este tema ha sido desigual.

Adicionalmente, es Interesante señalar que, entre el año 2000 y el 2008 el número de adecuaciones de acceso creciera en un 52.8% y el número de adecuaciones curriculares no significativas pasó de 26.048 a 72.027, con lo cual se refleja un importante esfuerzo por responder a las NEE en el contexto del aula ordinaria en contraposición con la tendencia a la reubicación del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje en modalidades educativas más segregadas.

Con base en las cifras de alumnado con NEE que asiste a aulas ordinarias tanto en primaria como en secundaria, así como en el número de adecuaciones curriculares aplicadas anualmente se puede afirmar que el profesorado en ejercicio ha venido desarrollando experiencias en torno a la inclusión. Estas experiencias generan a su vez, una perspectiva

muy relevante en torno a las medidas y actuaciones necesarias para alcanzar los objetivos de la EPT (educación para todos).

En los últimos cinco años, el sistema educativo costarricense experimentó cambios positivos, que inciden en el desarrollo de la educación inclusiva. Por ejemplo, en la educación general básica (primaria y tres primeros años de secundaria) se fortalecieron los programas de equidad y aumentó la retención estudiantil (III Informe Estado de la Nación, 2010). Aunado a lo anterior, el país ha ratificado la Convención de los Derechos Humanos para las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa, 2008, ONU, 2007) y ha aprobado la nueva Política Nacional en Discapacidad (CNREE, 2011) cuyos ejes en educación son el fortalecimiento de la educación inclusiva, universal, accesible y de calidad. No obstante los evidentes avances en cuanto al trabajo por una educación pública cada vez más inclusiva, se carece de investigaciones que den sustento a muchas de las medidas y actuaciones adoptadas a favor de la inclusión.

La investigación en torno a las percepciones y actitudes hacia la educación inclusiva ha sido una línea de investigación muy clara en el contexto de los esfuerzos por alcanzar una educación inclusiva (Cardona 2000, 2004, 2006, 2008; Chiner y Cardona, 2013; Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998; Wikins y Nietfeld, 2004). En este sentido, diversos estudios afirman que las percepciones y actitudes del profesorado influyen directamente sobre las prácticas educativas y constituyen un factor determinante para el éxito académico de todas y todos en el entorno del aula ordinaria (García y Rodríguez, 1993; Pérez y Prieto, 1999, Echeíta, Ainscow, y Alonso, 2004, Cardona, 2006, Chiner y Cardona, 2013).

Las opiniones del profesorado que ya ha tenido experiencia directa o indirectamente en la atención de alumnado con NEE en el contexto de las aulas ordinarias, reviste de una particular importancia , puesto que, ofrece una visión concreta de los posibles aciertos y desaciertos de la puesta en práctica de las políticas educativas. Asimismo conocer la percepción que tiene el profesorado en cuanto a las condiciones para llevar a la práctica la educación inclusiva significa una oportunidad para conocer algunas de las necesidades de apoyo de parte de este colectivo.

En resumen ante la suficiente evidencia empírica en relación con la relevancia de las percepciones y opiniones del profesorado hacia la inclusión, en Costa Rica se adolece de estudios que aborden tan importante temática.

Ante esto en este trabajo se propuso conocer ¿cuál es la opinión que tiene el profesorado de las condiciones para llevar a la práctica la educación inclusiva en los centros educativos públicos de primaria y secundaria en Costa Rica?. Esta comunicación presenta los resultados de un estudio piloto en el cual se validó una escala de opinión tipo Likert con el profesorado de centros públicos de primaria y secundaria de una región educativa de Costa Rica.

Para responder a esta interrogante se diseñó, adaptó y piloteó una escala de opinión acerca de la educación inclusiva. Los resultados de este estudio son los que se presentan en la presente comunicación.

Método

El abordaje metodológico del problema planteado en el estudio se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y descriptivo tipo encuesta (McMillan y Shumacher, 2005). La metodología descriptiva mediante encuesta es un medio que se permite la descripción de percepciones y opiniones mediante datos cuantitativos.

Contexto y participantes

El estudio fue realizado con una muestra disponible de 126 profesoras/es de cuatro centros educativos dos de primaria y dos de secundaria de las dos circunscripciones administrativas de la provincia de Cartago, una de las siete provincias de Costa Rica.

Se acudió al total del profesorado de los cuatro centros educativos y se obtuvo una tasa de respuesta del 76%. Del total de profesores consultados (*N*= 126) el 41% (*n*= 52) laboraban en primaria y el 59% (*n*= 74) en secundaria. El 77% (*n*= 96) fueron mujeres y el 23% (*n*= 29) hombres. Sus edades oscilaron entre los 22 y los 64 años y la edad promedio fue de 40 años (DT = 9.9). La mayoría contaba con el grado académico de licenciatura (84%) y en un porcentaje menor tenían el nivel de maestría (9%) y diplomatura (6%). El promedio de años de experiencia del profesorado que participó en este estudio fue de 13.6 años (D.T.= 6.9) siendo la experiencia mínima 1 año y la máxima 30 años. La distribución de la muestra por Dirección Regional fue de 69% y 31% por cada una.

Variables e instrumento

Las variables de la investigación fueron las percepciones y opiniones del profesorado acerca de las condiciones para la educación inclusiva. Estas opiniones se midieron con la "Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva" (Adaptación Bravo y Cardona, 2010). Esta escala estuvo dividida en dos partes. La primera contenía las variables demográficas: género, edad, especialidad, grado académico, niveles en los cuales imparte docencia y años de experiencia. La segunda parte estaba compuesta por 26 reactivos (proposiciones que expresan una idea relativa a la educación inclusiva) a los cuales se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo y 4=muy de acuerdo). De estos reactivos un total de nueve incluían afirmaciones relativas a los recursos y apoyos disponibles en los centros educativos. El instrumento fue diseñado con base en otros similares utilizados en estudios previos en la temática (Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998 y Cardona, 2006). Posteriormente, se sometió el instrumento al criterio de expertos como procedimiento para validar su contenido (IVC= .98) consultando a 15 profesionales en el área de la psicología, orientación, educación especial, educación infantil, primaria y administración educativa. Ocho de los profesionales laboraban en universidades y los restantes siete, en servicios educativos en atención directa en la educación pública costarricense.

Procedimiento de recogida de los datos

Previo a la aplicación del instrumento se negoció con la dirección de cada centro educativo el acceso al profesorado. En uno de los cuatro centros se aplicó la escala con el profesorado durante una reunión de claustro (reunión de personal docente) lo cual facilitó la alta tasa de respuesta (87%). Se leyeron las instrucciones y se ofreció la oportunidad de

aclarar dudas durante la cumplimentación del instrumento. El tiempo promedio de respuesta fue de 15 minutos.

Análisis de los datos

Para todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0. Según la interrogante de investigación se utilizó la estadística descriptiva. Concretamente los estadísticos medidas de tendencia central y de dispersión: frecuencias, porcentajes y medias y desviaciones típicas. Aunque no es el objeto de esta comunicación, cabe señalar que para el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento se realizó el estudio de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y se utilizó la técnica de reducción de datos (análisis factorial por medio de extracción de componentes principales con rotación Varimax de Kaisser) y se valoró el índice de adecuación muestral (KMO).

Resultados

Como parte del estudio se realizó un análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva (Bravo y Cardona, 2010 cuyos resultados indicaron que el instrumento es adecuado para medir las variables de interés: opiniones y percepciones del profesorado de centros educativos costarricenses acerca de la educación inclusiva.

Percepciones y actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva

Los descriptivos de las respuestas del profesorado a la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva para la muestra participante (N= 126) se presentan a continuación en forma de tablas y organizados según la solución factorial del instrumento.

Las medias de respuesta a los ítems que midieron las opiniones hacia los recursos disponibles para la educación inclusiva oscilaron entre los valores 2.00 y 2.57 (M = 2.22, DT= 1.03). Esto señala una percepción moderadamente favorable en cuanto a la disponibilidad de recursos tanto personales como materiales y organizacionales para enfrentar la inclusión. Opinión respaldada por más de la mitad del profesorado respondiente (véase Tabla 1).

Tabla 1
Recursos para la educación inclusiva
(Descriptivos)

			MD	***ED***	***DA***	***MDA***	***NS/NR***
Ítems	*M*	*DT*	%	%	%	%	%
Tengo la capacitación.	2.15	1.07	20	36	26	11	7
Tengo los materiales y recursos.	2.00	1.01	27	44	14	11	4
Tengo las habilidades	2.57	1.09	14	24	38	20	4
Tengo el tiempo suficiente.	2.18	.96	16	47	24	9	4

Las medias de los ítems que midieron las opiniones en torno a los apoyos para la educación inclusiva oscilaron entre los valores 1.83 y 2.67 (M= 2.25, DT=1.12) lo cual refleja que las opiniones del profesorado se ubican en torno al punto medio de la escala en dirección moderadamente desfavorable sobre los apoyos para la educación inclusiva. Llama la atención el alto porcentaje de 18% que no contestó y la media de respuesta y alta variabilidad (M = 1.83, DT = 1.26) en cuanto a la percepción relativa al apoyo del profesorado

de educación especial (apoyo). Las opiniones fueron en dirección claramente desfavorables al respecto. El único ítem que alcanzó una media que supera el punto medio de la escala lo fue el que se refiere al apoyo de la dirección el centro educativo.

Tabla 2
Apoyos para la educación inclusiva
(Descriptivos)

			MD	***ED***	***DA***	***MDA***	***NS/NR***
Ítems	*M*	*DT*	%	%	%	%	%
Apoyo de todo el profesorado.	2.25	1.05	18	33	33	11	6
Ayuda profesorado apoyo.	1.83	1.26	26	21	26	9	18
Apoyo de la dirección del centro educativo	2.67	1.14	11	20	38	26	6
Horarios facilitan trabajo en equipo	2.08	1.00	30	30	28	8	3
Apoyo familias	2.43	1.18	12	25	36	19	9

En términos generales las opiniones del profesorado acerca de las *Condiciones* (recursos y apoyos) para la educación inclusiva se ubicaron entre poco favorables (46,0%) y poco desfavorables (39,7%). Solamente un 7,1% opinó claramente desfavorablemente o claramente favorablemente al respecto.

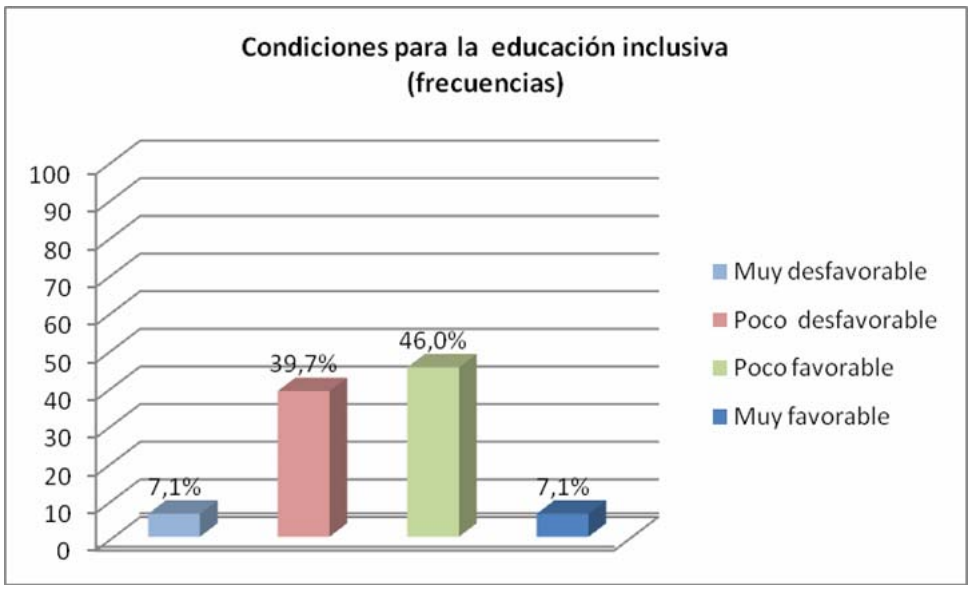


Figura 1. Percepciones del profesorado acerca de las Condiciones para la educación inclusiva

Discusión y conclusiones

Las opiniones del profesorado reflejan que un porcentaje considerable (36%) considera que carece de la capacitación suficiente así como de los recursos y materiales (56%) para hacer frente a la educación inclusiva de manera exitosa. Esta posición concuerda con lo que los resultados de estudios previos realizados también por medio de encuestas (Ainscow, Howes, Farrell, Frankham, 2004; Barrientos, 2008; García Llamas, 2008; FEAPS, 2009; INICO, 2009).

En lo referente a los recursos, el profesorado únicamente expresó una opinión favorable (M = 2.57) sobre sus propias habilidades para atender al alumnado con NEE en el aula ordinaria. Esto contrasta con la opinión desfavorable que tienen de los recursos y

materiales disponibles (M = 2.00) y del tiempo disponible (M = 2.18). Estudios previos también señalan que el profesorado reclama tiempo para atender al alumnado con NEE en el contexto del aula ordinaria (Avramidis y Norwich, 2002; Bailey y Du Pessis, 1997; Cardona, 2000; Elliot, 2008).

En cuanto a los apoyos, únicamente expresaron una opinión favorable en cuanto al apoyo que reciben de la dirección del centro educativo (M = 2.67, DT = 1.16) aunque las medidas de dispersión (DT) muestran que hubo gran variación en estas opiniones entre unos y otros.

Se concluye que las percepciones del profesorado sobre los apoyos y recursos para la educación inclusiva son poco favorables, con lo cual el profesorado externa necesidades concretas para llevar a la práctica la inclusión. Estas percepciones son relevantes para la toma de decisiones en cuanto al apoyo que se requiere para desarrollar en forma exitosa la educación inclusiva en cada contexto sociocultural particular, ya que como bien señalan Casanova y Rodríguez (2009: 232), "No basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con NEE, es necesario informar y capacitar a las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad". El profesorado tanto de primaria como de secundaria opina que carece del suficiente apoyo de los servicios de educación especial, de las familias y del resto de docentes del centro educativo para atender las demandas de la educación inclusiva. Esto es una oportunidad para las autoridades técnicas y administrativas de la región educativa para mejorar las condiciones para hacer frente a los retos que plantea la educación inclusiva en las escuelas y colegios costarricenses.

Referencias

Álvarez, M.; Castro, P.; Campo-Mon, M.A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema,* 17(4), 601-606.

Asamblea Legislativa (1996). *Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.* San José: Publicaciones Asamblea Legislativa.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Cardona, C. (2006).*Diversidad y educación inclusiva.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades.* Madrid: La Muralla.

Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, *17*(5), 526-541.

Cornoldi, C.; Terreni, A.; Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1998). *Teacher Attitudes in Italy after Twenty Years of Inclusion.* 19(6), 350-356.

Echeíta, G., Ainscow, M. y Alonso, P. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía, 331*, 50-53.

Echeíta, G. y Duck, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 6(2), 1-8.

FEAPS (2009). *La educación que queremos.* Madrid: FEAPS.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc Graw-Hill.

Inclusión Internacional (2009). *Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también.* Un Informe Mundial. Salamanca: INICO.

Meléndez, L. (2005). *La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución.* Costa Rica: EUNED.

Meléndez, L. (2006). *El docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina.* Ponencia presentada en III Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín, Colombia.

Meléndez, L. y Bravo, L. (2009). *De la segregación a la inclusión, el caso de la atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica.* Trabajo presentado en la Conferencia Internacional sobre educación inclusiva, Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto, Salamanca, España.

Ministerio de Educación Pública (1997). *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.* Costa Rica: El Ministerio.

Ministerio de Educación Pública (2009). *Informe Global sobre Educación Inclusiva*. Costa Rica: MEP.

Ministerio de Educación Pública (2010). *Estadísticas interactivas* (On-line) Disponible en www.mep.go.cr Consultado 12/04/2010

Sarto, M.P. y Venegas M.E. (2009) *Aspectos clave de la Educación Inclusiva.* Salamanca: INICO.

Skliar, C. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Monográfico. A propósito de la diversidad. *Kikiriki, 89, 30-37.*

UNESCO (1990). Declaración Educación para Todos. *Conferencia Mundial de Jomtien.*

UNESCO (2008). Estrategia de la OIE para 2008-2013. Ginebra, Suiza: UNESCO/OIE.

VV.AA. (2009). Dar tiempo al tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, *387*, 62-65.

Wilkins, T y NIetfeld, J. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers'attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(3), 115-121.

PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE HIJOS CON DISCAPACIDAD ANTE LA *¿INCLUSIÓN?* EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Raquel Suriá Martínez, Universidad de Alicante
Ana Rosser Limiñana, Universidad de Alicante
Esther Villegas Castrillo, Universidad Alicante
Email contacto: raquel.suria@ua.es

Resumen

Este estudio analiza la percepción que tienen los padres sobre la integración de sus hijos con discapacidad en el centro educativo. Esto se analizó según el género de los padres, la etapa de formación (primaria, secundaria y universitaria) y la etapa en la que los hijos adquirieron la discapacidad (sobrevenida o desde el nacimiento). Participaron 72 padres de hijos con diferentes discapacidades. Para ello se diseñó un cuestionario ad hoc, que se llevó a cabo de forma voluntaria y anónima. Los estudios indicaron que no todos los padres tienen reacciones favorables a la situación, reflejándose menos inclusión en etapas más avanzadas de formación y en la discapacidad sobrevenida. Esto sugiere que aún existen serios obstáculos para la obtención de la inclusión total de las personas con discapacidad así como en la creación de una base positiva y fundamental en el contexto educativo.

Descriptores: *discapacidad adquirida; discapacidad de desarrollo; percepción de los padres, la integración educativa.*

Abstract

This study examines the perception of parents on the integration of their disabled children at school. The analysis follows the gender of the parents, cycle formative and t the stage at which the children acquired disability (adquired or from birth). 72 parents of children with different disabilities took part in this report. We complied an ad hoc questionnaire, which was carried out voluntarily and anonymously. From these studies we found that not all parents have favourable reactions to their situation. Results reflected differences in gender and type of disability and some were not aware of any integration for their children on the part of the educational department. This confirms that there are still serious obstacles in obtaining total inclusion for those with disabilities and in creating a positive and fundamental basis within the family and the educational world towards disability.

Keywords: *adquired disability; developmental disability; parental perception; educational integration.*

Introducción

Desde hace algunos años, con el objetivo de posibilitar y garantizar la enseñanza de los alumnos con discapacidad, desde el ámbito educativo se están eliminando las barreras y

promoviendo las actuaciones necesarias para la integración de estas personas. Sin embargo, todavía son muchos los casos en los que los estudiantes con discapacidad encuentran impedimentos importantes para llevar una vida plena y participar en las actividades que desarrollan las personas sin esta problemática, siendo las barreras mentales del resto de personas sin discapacidad uno de los mayores obstáculos para su integración. En este sentido, multitud de estudios (Comisión Europea, 2007; Croot, Grant, Cooper y Mathers, 2008; Mason, Pratt, Patel, Greydanus y Yahya, 2004; Thomas, 2001) enfatizan en los prejuicios como los mayores causantes de la exclusión de estas personas.

Aunque no existe un amplio acuerdo en cuanto a la "causa" de los prejuicios y la discriminación, existe un consenso de que constituyen un comportamiento aprendido, por ello, la mayoría de autores interesados en el tema, han abordado el estudio de las actitudes hacia las personas con discapacidad de los maestros y profesionales de la enseñanza (Alemany y Villuendas, 2004; Alonso, Navarro y Lidón, 2008; Luque y Rodríguez, 2008; Suriá, 2011) así como las actitudes del resto de compañeros sin discapacidad (Arnaiz, 2003; Infante y Gómez, 2004; Frostad y Pijl, 2007; Suriá, Bueno y Rosser, 2011; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). En general, estos estudios se han llevado a cabo a través de cuestionarios o autoinformes dirigidos a los profesionales, a los estudiantes compañeros y a los propios protagonistas, esto es a los estudiantes con discapacidad (Suriá, 2012), y en ellos se indica la existencia, todavía enraizada, de actitudes discriminatorias hacia este colectivo. En este sentido y como se ha mencionado en líneas anteriores, la familia es uno de los contextos más importantes en el contexto socioafectivo y educativo de los hijos. Desde la familia se transfieren creencias y actitudes que pueden ayudar, potenciar y transformas experiencias vividas en contexto familiar, educativo, y social.

Por tanto, conocer la percepción de los padres acerca de las actitudes que observan del entorno que rodea a sus hijos hacia estos, puede ayudar a comprender de forma más exhaustiva, la manera de fomentar unas actitudes más favorables hacia la integración de los jóvenes con discapacidad en el contexto educativo. En este sentido, y aunque no debemos pasar por alto la subjetividad que conlleva el término de percepción, es decir, una persona puede percibir rechazo o discriminación y sin embargo no ser cierto, pero sin duda, esta percepción debe alertarnos como requisito previo para considerar el fenómeno correspondiente y, en su caso, aplicar programas de intervención y acción psicopedagógica dirigidos a la detección y modificación de actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad.

A partir de estas consideraciones, en este trabajo se analiza si los padres de hijos con esta problemática, perciben por parte de los miembros de la comunidad educativa unas actitudes favorables hacia la integración de sus hijos. Esto se analizó según el género de los padres, del ciclo formativo (primaria, secundaria y universitaria) y la etapa en la que los hijos adquirieron la discapacidad (nacimiento o sobrevenida).

Método

Participantes

Participaron 72 padres de hijos con diferentes tipos de discapacidad. De ellos, 54.2% (n=39) fueron madres y el 45.8% (33) padres. La edad osciló entre 26 y 65 años, destacando el rango entre 36 y 45 años (44.4%). En cuanto al tipo de discapacidad de los hijos, el 41.7% (30) tenían discapacidad sobrevenida y el 58.3% (n=42) discapacidad desde el nacimiento.

La elección de la muestra se realizó entre padres y madres integrados en la confederación de asociaciones COCENFE, en la que atienden a personas con discapacidad y sus familiares.

Instrumentos

Para realizar el estudio se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado ad hoc para alcanzar los objetivos del estudio. El cuestionario se compuso de 2 bloques, el 1º destinado a examinar el perfil sociodemográfico de los padres y el 2º dedicado a explorar la percepción que tienen los padres hacia las actitudes que tienen los miembros del centro educativo de los hijos hacia estos. Las preguntas son cerradas, con respuestas tipo Likert, con 5 alternativas de respuesta (desde 1= nada, hasta 5=mucho).

Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de participantes. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre diciembre del 2010 y septiembre del 2011, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. En el contacto inicial se les explicó el objetivo del estudio y a continuación, se les propuso su participación voluntaria en el estudio, tras la cual se procedió al pase grupal de los cuestionarios. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos. Los evaluadores fueron previamente entrenados en la aplicación del instrumento.

Análisis de datos

Para los datos sociodemográficos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes. Para comparar la posible existencia de diferencias en función del género de los padres se utilizó la *U* de Mann Whitney. Para examinar la percepción que tienen los padres sobre las actitudes integradoras de los miembros del centro educativo de sus hijos con discapacidad según el tipo de discapacidad y según el ciclo formativo, se utilizó la prueba ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis para k muestras.

Resultados

En general, en los resultados se observó que la percepción de los padres ante la actitud de profesores y compañeros de sus hijos con discapacidad ante la discapacidad de estos se encuentra entre poco =2 y algo=3 discriminatorias.

Con respecto a la percepción de los padres ante las actitudes desde el contexto educativo en función del *género de los padres*, se observaron diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems. Así, en ítems como ¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?, ¿Percibe que el profesorado cree que es difícil impartirle clase a su hijo? o en ¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?, los resultados indicaron diferencias en función el género, destacando los varones como los que más percibieron actitudes negativas.

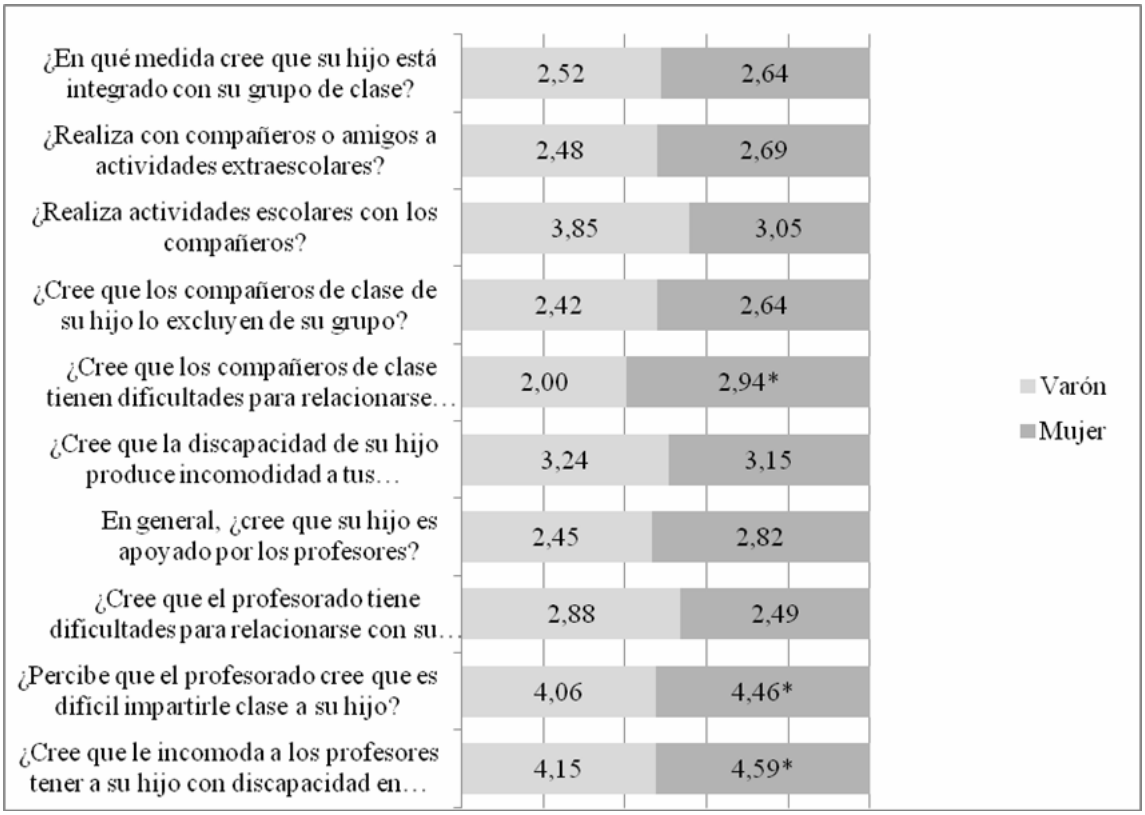


Figura 1. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según el género de los padres

Al examinar los resultados de la percepción que tienen los padres sobre las actitudes hacia la integración que tienen los miembros del centro educativo de sus hijos con discapacidad en función del *ciclo formativo*, se observó que en algunas de las cuestiones los padres percibieron actitudes discriminatorias. Así, al centrar los resultados a la percepción de los padres hacia el profesorado fueron los padres de hijos que estudian en la universidad, los que percibieron menor apoyo por parte del profesorado hacia a sus hijos. Así, con respecto a la percepción de los padres sobre la actitud de los compañeros de sus hijos hacia estos, se observó que los estudiantes que estudian secundaria fueron los que menos apoyaron a sus hijos.

Tabla 1
Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según el ciclo formativo

Percepción de los padres sobre la actitud integradora hacia la discapacidad en el centro educativo	*Etapa formativa*	*N*	*M*	*D.T*	*Kruskal Wallis*	*Sig.*
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	Primaria	28	4.39	.74	1.152	.927
	Secundaria	34	4.41	.74		
	Superiores	10	4.30	.82		
¿Percibe que el profesorado cree que es difícil impartirle clase a su hijo?	Primaria	28	4.21	.63	1.716	.699
	Secundaria	34	4.29	.68		
	Superiores	10	4.40	.52		
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	Primaria	28	2.46	1.53	4.875	.087
	Secundaria	34	1.88	1.17		
	Superiores	10	2.60	1.07		
En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores?	Primaria	28	2.79	1.23	7.660	.052
	Secundaria	34	2.29	1.19		

	Superiores	10	3.50	1.08		
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a tus compañeros de clase?	Primaria	28	3.96	1.20	16.580	.000
	Secundaria	34	2.56	1.16		
	Superiores	10	3.20	.79		
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	Primaria	28	2.71	1.21	3.128	.209
	Secundaria	34	2.21	.84		
	Superiores	10	2.50	1.18		
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	Primaria	28	2.79	1.10	2.754	.252
	Secundaria	34	2.41	1.46		
	Superiores	10	2.30	1.25		
¿Realiza actividades escolares con los compañeros?	Primaria	28	3.64	1.47	5.328	.070
	Secundaria	34	3.53	1.13		
	Superiores	10	2.40	1.65		
¿Realiza con compañeros o amigos a actividades extraescolares?	Primaria	28	2.79	1.26	6.329	.042
	Secundaria	34	2.21	1.37		
	Superiores	10	3.40	1.26		
¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?	Primaria	28	2.82	1.22	7.937	.019
	Secundaria	34	2.15	1.31		
	Superiores	10	3.40	1.26		

Con respecto al último objetivo, esto es, al análisis de las actitudes de los padres hacia sus hijos con discapacidad en función de la *etapa en la que se adquiere la discapacidad* no resultó significativamente diferente en la mayoría de los ítems en función del tipo de discapacidad de los hijos, observándose que excepto en: ¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase? y en: ¿Percibe que el profesorado cree que es difícil impartirle clase a su hijo?, en los que los padres de hijos con discapacidad sobrevenida indicaron actitudes más desfavorables que los de hijos con discapacidad intelectual, en el resto de ítems, no influyó esta variable.

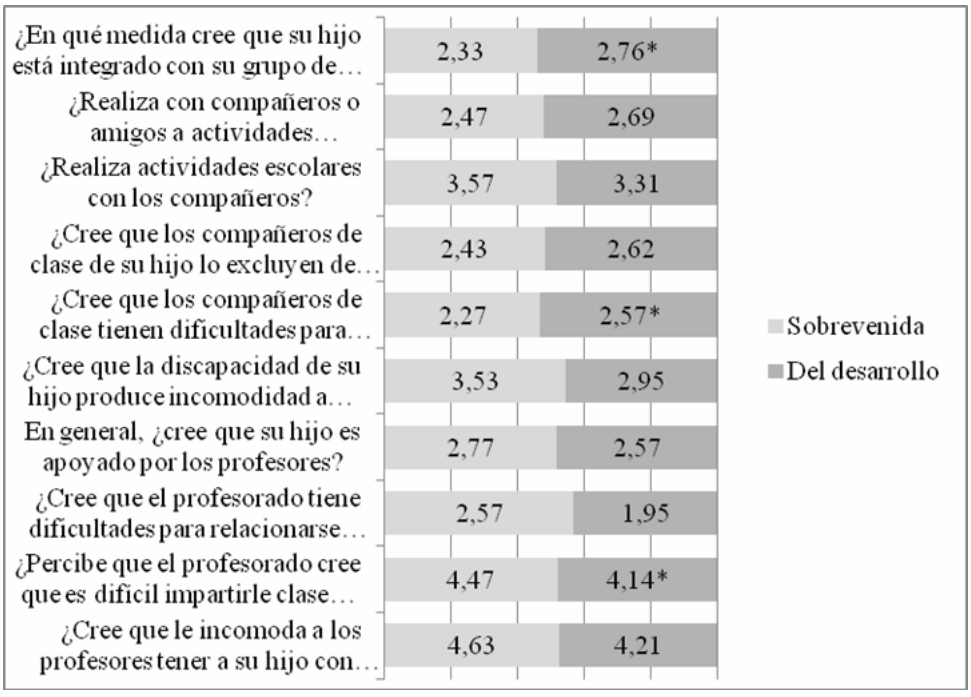


Figura 2. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según la etapa de la discapacidad

Discusión

En este estudio se ha tratado de profundizar en lo que perciben los padres de hijos con discapacidad de los profesores y compañeros de los hijos con discapacidad hacia la discapacidad. Así, en los resultados se observa que los padres de hijos con discapacidad no se muestran del todo satisfechos con el trato integrador hacia sus hijos. Como se comprueba, estos resultados reflejan concordancia entre la percepción de estos estudiantes con la realidad, es decir, con lo que piensan los docentes. Así, en otros estudios dedicados a las actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad (Dengra, Durán y Verdugo, 1991; Luque y Rodríguez, 2008; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002; Suriá, 2011), se refleja que todavía persisten actitudes desfavorables entre los docentes hacia la integración del alumnado con discapacidad. Esto, si se examina en función del género de los padres se observa que las madres son algo más negativas en sus actitudes que los padres. estos resultados están en línea con los encontrados por Gómez Puerta y Cardona Moltó, (2010). Es posible que las madres estén más atentas a las demandas y señales socioafectivas de los hijos que los padres, y de ahí a mayor vulnerabilidad ante cualquier indicio de discriminación.

También se encuentran diferencias en la percepción de los padres en función de la etapa educativa en la que están estudiando los hijos con discapacidad. Así, los resultados reflejan que los padres reflejan mayor descontento con las actitudes integradoras del profesorado universitario, mientras que al referirse a los compañeros de clase, este descontento se acentúa en secundaria. En este sentido, en etapas como primara y secundaria, el profesorado puede conocer más directamente la problemática del alumnado puesto que pasan varios cursos en el centro, sin embargo, cuando los estudiantes van a la universidad, la independencia en el alumnado se hace más obvia pudiendo no conocer el docente la necesidades de los alumnos si no es de forma explícita. A su vez, la adolescencia, etapa de la vida compleja, puede influir a la hora e que estos estudiantes se sientan integrados por el resto de compañeros, de ahí a que los padres perciban mas descontento que en otras etapas.

Con respecto a la percepción que tienen los padres sobre las actitudes del profesorado y de los compañeros del centro educativo en función de la *etapa de la discapacidad,* parece que los padres también perciben actitudes algo negativas hacia la discapacidad, independientemente de que padezcan una discapacidad adquirida en el nacimiento o sobrevenida a lo largo de la vida. Una explicación a estos resultados puede deberse a las necesidades o demandas derivadas de la discapacidad de estos estudiantes. Así, las limitaciones físicas y/o intelectuales y con ello, a que el profesorado tenga que dedicar más tiempo en las explicaciones, adaptaciones de los exámenes, de los materiales y en el uso de los recursos tecnológicos que el docente ponga a disposición del alumno (documentos digitalizados, grabaciones de voz, etc.), puede suponer al profesor dificultades a la hora de trasmitirle su conocimiento, pudiendo afectar a su actitud hacia la integración (Agudo, 2006; Travers y Cooper, 1997).

Por tanto y como se comprueba en este estudio, es evidente la necesidad de seguir trabajando hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en los centros educativos, primero, porque existe evidencia de un cambio actitudinal más favorable hacia este colectivo y segundo, por los beneficios que reporta a los estudiantes con discapacidad el poder integrarse con normalidad con el resto compañeros de su edad.

Referencias

Agudo, M. (2006, Mayo). Burnout y engagement en profesores de Primaria y Secundaria. Comunicación presentada en las *Jornadas de fomento de la investigación,* Universitat Jaume I, Castellón.

Gargallo, B., Suárez, J.M., Morant, F., Marin, J.M., Martinez, M. y Diaz, I. (2003). *La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones.* Madrid: MEC-CIDE.

Gómez Puerta, J.M. y Cardona Moltó, M.C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad, 4,* 73-88.

Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M.A. (1991). *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales.* Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial. Madrid: CEPE.

Luque, D.J. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19,* 270-281.

Salanova, M., Peiró, J.M. y Schaufeli, W.B. (2002). Self efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands Control Model. *European Joumal on Work and Organizational Psychologv, 11,* 1-25.

Suriá, R (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9,* 197-216.

Travers, C.T. y Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente.* Barcelona: Paidós.

UNA PROPUESTA COMPARTIDA DE APOYO PARA PROFESORES, PADRES Y ALUMNOS

Carmen Gallego Vega, Universidad de Sevilla
Mayka García García, Universidad de Cádiz
Email contacto: mcgv@us.es

Resumen

Esta comunicación ejemplifica la participación de profesores, padres y alumnos en el desarrollo de un modelo de apoyo colaborativo para crear y establecer redes de comunicación y participación entre los distintos sectores de los centros educativos. Presentamos parte de una investigación del Plan Nacional de I+D+i titulado: "Escuelas que caminan hacia la Inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (IP Carmen Gallego Vega) actualmente en desarrollo, centrada en la creación de estructuras participativas (Grupos de Apoyo Mutuo-GAM) en los centros educativos con la finalidad de capacitar a los participantes en el sentido y uso de herramientas y estrategias para desarrollar un modelo de apoyo inclusivo. De los distintos centros participantes en el proyecto de investigación, analizamos aquí dos centros representativos de las distintas etapas educativa (Educación Infantil-Primaria y Secundaria) como ejemplos de la adaptación del modelo de apoyo a distintos contextos y desarrollado por distintos colectivos educativos (Daniels y Cole, 2010; Bedward y Daniels, 2005; Gallego, 2011). Utilizando una metodología cualitativa-participativa que pretende generar procesos emancipatorios, exponemos los primeros resultados sobre el papel de profesores, padres y alumnos y de cómo se puede llevar a cabo la construcción de una nueva visión del apoyo. En esta comunicación analizaremos y discutiremos el proceso metodológico seguido, los beneficios de este modo de concebir y desarrollar el apoyo, así como las dificultades que el mismo plantea.

Descriptores: *Educación inclusiva, Apoyo inclusivo, Colaboración, Innovación.*

Abstract

This paper illustrates the participation of teachers, parents and students in the development of a collaborative support model to create and establish networks of comunication and participation among different sectors of schools. We present part of an ongoing investigation of the National I+D+ i Plan entitled "Schools walking towards Inclusive Education: working with the local community, student's voices and educational support to promote change" (PI Gallego Carmen Vega), focusing on the creation of participatory structures (Mutual Support Teams-GAM) in schools in order to train participants in the meaning and use of strategies to develop an inclusive support model. From the different schools that take part in the research, in this paper we analyze two centers that represent various educational stages (Early Childhood Education-Primary and Secondary) as examples of the support model adaptation to different contexts developed by different educational groups (Daniels and Cole, 2010; Bedward and Daniels 2005; Gallego, 2011). Using a qualitative-participatory methodology that aims to generate emancipatory processes, we present the first results on the role of

teachers, parents and students and how they can carry out the construction of a new support vision. In this paper we analyze and discuss the methodological process followed, the benefits of develop support in this way, as well as the difficulties it poses.

Keywords*: Inclusive education,Iinclusive support, Collaboration, Innovation.*

Introducción

El compromiso de la investigación educativa con el desarrollo de una Educación Inclusiva tiene como reto el crear y establecer en los centros educativos comunidades de investigación inclusivas (Parrilla, 2009). Esta es la orientación que hemos asumido en nuestra investigación: que el diseño y proceso de desarrollo de la investigación sea compartido y construido inclusivamente, entre profesores, familias y alumnado para que, en última instancia, transforme la realidad de los centros educativos hacia una escuela que favorezca el máximo desarrollo de cada persona y garantice la participación de todos y cada uno de sus miembros. En este sentido, los retos que conlleva los procesos de inclusión requieren en muchas ocasiones profundas transformaciones; en nuestro caso, estos cambios y transformaciones tienen que ver con el ámbito del apoyo: cambio en las creencias; sentido del apoyo; procesos, estrategias y prácticas de un modelo de apoyo periférico, específico, individual, centrado en la mayoría de los centros en tipologías de alumnos a un modelo inclusivo que asume las tareas de apoyo desde una perspectiva comunitaria (Gallego, 2011). Para ello, nos proponemos centrar nuestro foco de atención en los procesos de colaboración y participación entre profesores, familias y alumnos que se producen en la creación y desarrollo de Grupos de Ayuda entre Iguales (GAM) como estrategia de aprendizaje, formación y mejora en el ámbito del apoyo.

Los antecedentes inmediatos de este proyecto los encontramos en la creación y desarrollo de los Grupos de apoyo entre profesorado (GAEP) (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002) que iniciaron y aportaron una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional que compete a toda la comunidad educativa y se dirige a distintos contextos para desarrollarse por diferentes colectivos comprometidos con la educación inclusiva (Daniels y Cole, 2010). Este proyecto supuso el inicio de experiencias que desarrollaron procesos colaborativos en los centros educativos y propiciaron la creación de estructuras y espacios para ello.

Los GAM, como se conciben en esta propuesta, forman parte también de un conjunto de proyectos e iniciativas inclusivas que ponen en valor la acción conjunta de profesorado, familias y alumnado, como señala Booth y Ainscow (2002) con el "Índice de inclusión" o "Las Comunidades de Aprendizaje" (Flecha, Padrós y Puigdellivol, 2003). Frente a otras propuestas, estos tienen en común la estructura de evaluación participativa inicial de los contextos escolares, enfatizando el valor de la voz de los/as participantes (Susinos y Parrilla, 2008), la creación de estructuras de acción y la transformación de los contextos.

Método

Señalábamos en el resumen de esta comunicación que nuestra investigación pretende ser emancipatoria en el sentido de que entendemos que los participantes en el proyecto se apropien del diseño de la investigación y lo hagan suyo (Parrilla, 2009). Por ello, el diseño y metodología aplicada en el estudio, es sensible a los cambios y aportaciones que los propios participantes en el proyecto consideren convenientes y adecuados a su contexto de desarrollo.

Por otra parte, entendemos la mejora escolar desde la participación e implicación de las personas en un proyecto común compartido, lejos de entender a los participantes como sujetos pasivos o meros informadores. Así éste se estructura en varias fases que, aunque suponen en parte un desarrollo lineal, en la práctica se convierte en procesos circulares y dialógicos que dotan de legitimidad el desarrollo del estudio en cada uno de los centros (ver Figura 1). Las fases de las que consta este proyecto, recogen los momentos más significativos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde su entrada al centro (fase de información y consenso), seguido de un seminario formativo inicial (donde se lleva a cabo la evaluación de necesidades sobre el apoyo y los participantes adquieren las competencias básicas para la puesta en marcha de los GAM), posteriormente el desarrollo de las sesiones de apoyo por los GAM (fase en la que estamos actualmente) y por último la evaluación final del proyecto. Durante todo el proceso, y especialmente en el desarrollo del GAM, se lleva a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes del proyecto.

Actualmente participan en el proyecto 5 centros de distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria) pertenecientes a distintas provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga. La selección de los centros participantes respondió a un muestreo intencional, en el que tuvimos en cuenta criterios fundamentales como la existencia de una cierta orientación inclusiva en el centro o que compartiera y/o trabajara desde planteamientos colaborativos (Bartolomé, 1986). Las técnicas e instrumentos utilizadas para la recogida de datos son la observación participante de momentos de inclusión y exclusión en el ámbito del apoyo; grabación en audio de las sesiones formativas; entrevistas grupales e individuales y recogida y estudio de documentación del centro; relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, fotos y vídeos, etc. Las entrevistas se han realizado al Equipo Directivo, a los miembros de cada grupo de apoyo mutuo y a un demandante de cada GAM durante su desarrollo. A la finalización del proyecto, se llevará a cabo un seminario de evaluación en cada centro participante.

Figura1: Diseño de Investigación

Para el análisis del material generado en la investigación seguimos las pautas clásicas del análisis de contenido, que supone la generación inductiva de categorías y códigos de análisis que permiten el análisis intra e inter- grupos. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, utilizamos el programa informático de análisis de datos MQD-A.

Resultados

Como no puede ser de otra forma, los contextos escolares en los que se desarrolla la investigación que se presentan son singulares e idiosincráticos y se definen en relación con la comunidad que lo conforma, los entornos donde confluyen y las propuestas educativas que sustentan su acción pedagógica. Presentamos en esta comunicación dos centros educativos dispares (por las etapas educativas que imparten; la idiosincracia que conlleva el ser un centro público o concertado y la diferencia en el proceso de apropiación del proyecto de investigación), que muestran las bondades de adaptación y ajuste del proyecto a distintos contextos educativos. Los dos casos que presentamos se ciñen a una estructura común (destacamos algunos aspectos y procesos llevados a cabo), que facilita la lectura comparativa de los mismos.

Caso 1: un centro con historia

El colegio CDP X, es un centro concertado laico, formado por una cooperativa de profesorado, en el que se imparte desde E. Infantil hasta E. Secundaria. Ubicado en un edificio que fue un antiguo palacio sevillano, aún hoy conserva techos, suelos y azulejos de la época. Aunque está ubicado en el centro de Sevilla, a él acuden alumnos tanto del centro sevillano como de otros barrios como el Polígono Norte (barrio en desventaja social y educativa) y de distintos países (Italia, Marruecos, España, Ecuador, China, Rusia, Francia y este año varias familias americanas). Esta diversidad en el alumnado hace que sea un colegio

de culturas compartidas ya que siempre podremos ver por los pasillos a niños de diferentes nacionalidades aprendiendo juegos o costumbres. Esto no supone en ningún momento un hecho conflictivo para el colegio, ya que llevan años trabajando con alumnos de distinta procedencia y nivel económico. La organización del dentro responde a planteamientos educativos tradicionales: los agrupamientos en las clases son generalmente gran grupo comprendido entre 20-28 alumnos dependiendo de la etapa y curso. En el área de atención a la diversidad cuentan con dos orientadoras que compaginan su tutoría con tareas de orientación y asesoramiento; un aula de apoyo a la que asisten alumnos con diagnóstico previo y otra de apoyo y refuerzo educativo para alumnos con dificultades de aprendizaje.

Seminario Formativo Inicial: un aprendizaje compartido.

Tras el primer contacto con el centro, se desarrollaron dos seminarios formativos en distintos momentos que conformaron la creación y formación de tres GAM: GAM de profesores, GAM de padres y GAM de alumnos. En el primer seminario, participaron 14 profesores y 3 madres del centro junto con tres investigadoras del proyecto. Se realizaron en dos sesiones de dos horas cada una y en días consecutivos. En estas sesiones, se reflexionó sobre la escuela inclusiva, los supuestos teóricos de los GAM; estrategias de comunicación y modelos de análisis de problemas que a través de actividades, como la descripción de ventajas e inconvenientes del GAM, se fomentó la reflexión sobre el objetivo de llevar a cabo este proyecto en el colegio. Al analizar estas ideas, el colectivo de profesores y madres señalaron una serie de ventajas e inconvenientes. Esta actividad fue de utilidad para que se reafirmaran los objetivos y supuestos que dan sentido al proyecto, y se estuviera alerta frente a las debilidades que giraron en torno a lo que supone la credibilidad que pueda tener el modelo de apoyo en su centro y "los miedos" de no poder afrontar los problemas que planteen en el GAM. La formación inicial fue de utilidad para activar las ideas sobre qué era el GAM, para qué podría servir, quiénes serían los componentes del GAM, cuándo y dónde se llevaría a cabo. Con ellas, se formaron los GAM de profesores y padres/madres. El GAM de profesores, lo formarían cuatro maestras de infantil y primaria, mientras que el otro, lo formaron tres madres. Se estableció un horario semanal para las reuniones, así como un espacio adecuado que facilitara la comunicación en las sesiones de apoyo.

En un segundo seminario, realizado dos meses más tarde, participaron solo los estudiantes de 4º de la ESO (17 alumnos). Se realizó en dos sesiones consecutivas de dos horas cada una. Los profesores del centro señalaron en el análisis de necesidades la oportunidad de crear un GAM entre alumnos con la finalidad de que fuera una estructura de apoyo y ayuda para dar el paso en su próxima transición educativa y formarlos en competencias básicas para el desempeño profesional como la autonomía, responsabilidad, comunicación, habilidades interpersonales y trabajo en equipo. El seminario comenzó realizando la actividad de foto-lenguaje, en la que a través de preguntas como: ¿Cómo os sentís cuando tenéis un problema? y, ¿Cómo os sentís con el próximo cambio (transición)? Ellos eligieron imágenes con las que se identificaban para responder a la pregunta. Los alumnos mostraron su miedo, angustia a lo desconocido, falta de apoyo y la necesidad de pedir ayuda para resolver problemas y afrontar la cercana transición educativa. Se desarrollaron otras actividades como un auto-balance sobre las competencias que poseen y aquellas que pueden mejorar; el diseño de un itinerario personal; simulaciones de apoyo; simulaciones de comunicación; etc. La observación de estas actividades, junto con otras, evidenciaron las dificultades que los alumnos tenían para identificar sus competencias, elaborar su proyecto vital y profesional; habilidades sociales y comunicativas, etc.

Puesta en marcha del Proyecto en el centro: De la teoría a la práctica

Antes de comenzar las sesiones de apoyo de los distintos GAM, cada GAM desarrolló la fase de publicidad: los grupos de apoyo mutuo elaboraron distintos materiales para informar y fomentar la participación de los miembros de su colectivo en concreto. Hicieron octavillas, carteles y difundieron información de los GAM a través de la página Web del colegio. Se crearon slogans muy creativos como: "*para problemas los de matemáticas"* junto a información sobre el GAM, etc. (GAM entre alumnos) Con ello, consiguieron implicarse más en el proyecto, y a su vez, hacerlo "visible" al resto de la comunidad.

Actualmente, la fase en la que se encuentra el centro es en el desarrollo de los GAM. Los grupos se reúnen en sesiones semanales habitualmente, en espacios y tiempos diferenciados cada GAM y accesible a cualquier profesor, madre o alumnos que voluntariamente acuda. Haciendo un pequeño balance de los casos abordados en cada GAM tenemos que el GAM entre Profesores ha abordado dos casos; el GAM entre madres no ha tenido ningún caso presentado por otra madre ajena al Grupo, pero ha invertido las sesiones de apoyo en la resolución de problemas presentados por las propias componentes del grupo. El GAM entre alumnos, ha presentado mayores dificultades en lo que se refiere al abordaje de un caso, pero ha estado buscando información sobre los itinerarios formativos y competencias básicas para el empleo. El seguimiento y asesoramiento al proyecto se lleva a cabo a través de visitas programadas cada dos semanas para ver la evolución del proyecto y resolver posibles dudas o conflictos.

Caso 2: una escuela en construcción creativa

El caso 2 es una Escuela Infantil 0-3 de titularidad pública, que corresponde a la Universidad de Cádiz, puesta en marcha en el curso 2007, como una medida de apoyo a la conciliación familiar y laboral de la comunidad universitaria. Solo tiene 5 años de historia. Estructuralmente se encuentra ubicada en el Campus de Puerto Real (Cádiz), un campus externo a las ciudades del entorno, e integrada entre las distintas facultades existentes. La escuela acoge a un total de 64 niños y niñas, distribuidos-as en 4 aulas por niveles de desarrollo. Acuden a ella niños y niñas del entorno de la universidad y de miembros de la comunidad universitaria. Su organización interna responde a una filosofía Reggio Emilia, con espacios compartidos y singulares al servicio de un proyecto educativo que se articula en torno a proyectos de aprendizaje. Su organización docente es peculiar, dado que aunque existe una maestra titular de aula, en cada una de ellas participa habitualmente, como agente de apoyo, personal en formación a través de prácticas en empresas. Asímismo, la coordinadora de la escuela también participa como agente de apoyo no experto al aula, a pesar de ser psicopedagoga además de maestra.

Seminario formativo Inicial: atendiendo a las necesidades específicas de los colectivos.

Previo al desarrollo del Seminario Formativo, se mantuvieron con el centro varias reuniones con el objeto de presentar el proyecto y valorar conjuntamente la posibilidad de su desarrollo en el mismo. Estas reuniones sirvieron también para identificar las dificultades de la puesta en marcha del proyecto que se concentraron en la falta de tiempo y la necesidad de organizar el proceso de investigación (incluida la formación) conforme a las características de los implicados. Así, en un espacio de intercambio dialógico, se acordó el desarrollo de dos grupos de formación paralelos, uno de docentes y otro de familias con tiempos y organizaciones ajustadas. Así, el Seminario Formativo Inicial contó con espacios y tiempos

diferenciados para maestras y madres. Para el caso del GAM entre docentes hay que señalar que participaron en este proceso todas las maestras del centro, así como una estudiante en prácticas. En el caso de las familias se configuró un equipo inicial de tres madres, al que más tarde se sumó una más. Se llevaron a cabo cuatro sesiones formativas por cada colectivo, en la que los investigadores participantes realizaban funciones de amigo crítico (Booth y Ainscow, 2002). Estas sesiones (duración variable entre hora y hora y media según necesidades) giraron en torno a: configuración del GAM como estructura de apoyo; los procesos de publicidad, la resolución colaborativa de problemas; una simulación de una sesión de apoyo GAM y habilidades comunicativas. Las sesiones de apoyo formativo capacitaron a los grupos formados en las habilidades y destrezas necesarias conforme a las características de los grupos. Así, la formación hacia docentes se focalizó más hacia la utilidad de los GAM como instrumento de desarrollo profesional, mientras que en el caso de las familias se orientó más a la comprensión del ciclo de resolución colaborativa de problemas y aspectos comunicativos. Dichas sesiones también fueron de especial utilidad para que, a través de dinámicas, se diseñara la estructura interna del GAM y su protocolo de funcionamiento. Las docentes constituyeron un GAM de tres personas, conformado por una maestra más experta, otra más novel y una estudiante en prácticas a fin de contar entre sus miembros con una visión diversa, asociada a trayectorias vitales y profesional. Sus reuniones las concretarían en el horario de comedor (de 14,00 a 14,30) de la escuela con objeto de que todo el personal educativo pudiera tener acceso al recurso.

Los GAM en acción

En un entorno tan reducido de trabajo, compuesto por las maestras y el conjunto de personal de apoyo, la publicidad se realizó mediante una estrategia informal, el "boca a boca" y un cartel en la puerta de los aseos, como espacio de confluencia de todo el personal. Por su parte, el GAM de familias quedó constituido por cuatro madres de la escuela, con hijos e hijas en aulas de 1-2 y 2-3 años, con el fin de dar continuidad al GAM cuando el próximo curso dos de ellas abandonen el centro por promoción educativa de los/as pequeños/as. La configuración de este GAM también ha sido peculiar conforme a las necesidades de las madres, en cuanto que han diseñado un GAM rotatorio, en el que semanalmente están presente tres de las cuatro madres y así liberar a una de ellas para que pueda atender a sus asuntos personales, familiares y profesionales. El GAM de madres se encuentra diseñando su publicidad para empezar a funcionar. En el caso 2 y el GAM de las maestras, el primer caso se presentó durante la última sesión de apoyo formativo, lo que les llevó a convocar una reunión urgente dado que la maestra implicada así lo demandó. Implicaba la resolución colaborativa de un problema que se había planteado el día anterior. Se trató de un conflicto con una familia. Este primer caso fue de utilidad no solo para poder dar respuesta a una situación compleja, sino que además afloraran problemas organizativos existentes en la escuela y que se irán presentando al GAM en sucesivas intervenciones. El segundo caso abordado está asociado al desarrollo profesional docente: una maestra plantea al GAM que tiene la necesidad de ser evaluada cualitativamente por sus compañeras, así como quiere proponer la evaluación de los proyectos de aula como fórmula para poder repensar su práctica (y la del equipo). En el GAM este caso fue de utilidad para animar un diseño evaluativo que sería presentado por la demandante al equipo educativo.

Discusión

Son numerosas las conclusiones que podemos extraer del análisis de los resultados, pero destacamos aquellas que se han puesto en evidencia en estos dos casos presentados:

Importancia de proporcionar espacios de creación y recreación para que cada escuela haga suyo el proyecto: aunque los dos centros presentados han partido de un diseño de investigación común, su desarrollo permite que cada centro se haya apropiado del proyecto y lo haya adaptado a sus necesidades y características. Ello indica dos ideas claves en el proyecto: el adecuar la temporalización de la investigación a las dinámicas y tiempos establecidos en los centros; y la otra es dar voz y espacio a los participantes en el proyecto para introducir mejoras tanto en el diseño de investigación como en el desarrollo del mismo.

La creación y desarrollo de los GAM está vinculada a las necesidades detectadas por los participantes: y así debe de ser. No pretendemos introducir cambios forzados en las escuelas, por el contrario, y así lo muestra los casos presentados, cada centro voluntariamente se prestó al desarrollo de uno o más GAM según sus posibilidades y circunstancias concretas.

Los GAM entre madres presentan mayores dificultades en su puesta en marcha en los centros: aunque las madres/padres participaron en el Seminario Inicial, la acogida del proyecto en sus colectivos no ha tenido resultados todavía visibles, es decir, ninguno de los dos GAM entre madres han abordado un caso presentado por otra madre/padre.

Los contenidos de la Formación Inicial se adaptan a las necesidades del proyecto y a las demandas de los participantes: Los Seminarios Formativos Iniciales han partido de contenidos y actividades comunes en los dos centros, pero han sufrido variaciones en cuanto a actividades y temporalización de las mismas para adecuarse a los tiempos y necesidades formativas de los participantes.

Referencias

Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, *10*, 51-78.

Bedward, J. y Daniels, HRJ. (2005). Collaborative Solutions: Clinical Supervision and

Teacher Support Teams: Reducing Professional Isolation through Effective Peer Support, *Learning in Health and Social Care, 4*(2), 53-66.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion.* Bristol: CSIC

Creese, A., Daniels, H., y Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.

Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school: short-term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Education*, *25*(2), 115-130.

Flecha, R., Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, *11*(5), 4-8.

Gallego Vega, C. (2011). El Apoyo inclusivo desde la perspectivava comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 70*(25), 31-45.

Gallego Vega, C. (2012). Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. Actas del IX congreso de Universidades y

Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Universidad de Cádiz.

Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, *327*, 83-105.

Parrilla Latas, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, *343*, 101-117.

Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). Grupos de Apoyo entre Profesores. *Cuadernos de Pedagogía, 270*, 29-32.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 157-171.

EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO E INTEGRACIÓN SOCIOACADÉMICA DE UNA COHORTE DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGÚN AGRUPAMIENTO ORDINARIO Y AMPLIACIÓN

Laurentino Salvador Blanco[41], Universidad de Cantabria
Email contacto: salvadol@unican.es

Resumen

El trabajo que presentamos trata de analizar los efectos que se producen en una cohorte de estudiantes de la ESO que se asignaron a grupos Ordinarios o de Ampliación en Lengua, Matemáticas e Inglés desde su incorporación al centro origen según las puntuaciones obtenidas en la prueba Batería de contenidos escolares de Primaria. (BACEP 3) de Pérez, M. et al. (2005) y continuando en grupos heterogéneos en el resto de las asignaturas. Los agrupamientos iniciales no tenían carácter permanente. A cada alumno se le podía cambiar de grupo en función de su rendimiento. Se analizará el nivel de progreso o retroceso de los estudiantes tanto en la Batería de contenidos escolares de Secundaria (BACES) de los mismos autores, así como en el rendimiento en las distintas asignaturas cursadas a lo largo de la ESO. También se ha buscado la triangulación de fuentes y metodológica con el objetivo de pulsar y conocer la valoración que hacen los estudiantes, los padres y los profesores sobre las ventajas e inconvenientes de este tipo de agrupamiento.

Descriptores: *Rendimiento académico, atención a la diversidad, enseñanza secundaria obligatoria.*

Abstract

The purpose of this paper is to analyse the effects in a cohort of students of Education Secundaria Obligatoria – ESO (Comprehensive Secondary Education) that were assigned to different groups at their entrance in the Secondary School (12 years old) taking into account the results in Batería de Contenidos Escolares de Primaria - BACEP 3 (Primary Curriculum Assessment Battery), de Pérez, M. et al. (2005). Thus they were directed to Ordinary groups or to Extended (Ampliación) groups in several subjects: Spanish Language, Mathematics, and English Language, attending the rest of subjects in the reference (heterogeneous) group. These initial ensembles were not on permanent basis as pupils could change of group taking into account their academic results. We will check their progress in Batería de Contenidos Escolares de Secundaria – BACES 1 (Secondary Curriculum Assessment Battery) by the same authors, along with their results in all the Curriculum subjects in ESO. We also made triangulation both in sources and in methodology as a way to check and to know how students, parents and teachers, value the advantages and inconvenient of this kind of grouping.

[41] Han colaborado en la redacción del trabajo Fernández, A., Parra, Mª J. y Pérez, M. del IES "La Granja" (Heras).

Keywords: *Academic Performance, Response to Diversity, Comprehensive Secondary Education – ESO.*

Introducción

El Instituto de Enseñanza Secundaria "La Granja" de Heras (Cantabria) es un centro con una larga trayectoria en el tratamiento a la diversidad, habiendo sido pionero en la aplicación de medidas de este tipo y redefiniendo dichas medidas en función de las necesidades y características de su alumnado.

El propósito del presente trabajo es analizar el grado de eficacia de las medidas adoptadas dentro del Plan de Atención a la Diversidad del centro a través del estudio longitudinal de una cohorte de alumnos en la etapa de la Educación Secundaria. Pretendemos comprobar si el conjunto del alumnado mantiene o mejora su situación académica al final de la etapa.

La necesidad de realizar este estudio ha surgido de dos tipos de motivos relacionados:

- A nivel de centro: comprobar si las medidas adoptadas y llevadas a cabo cumplen los objetivos para las que fueron diseñadas.

- A nivel general: demostrar que se puede superar el tópico de que la Secundaria es una etapa de mediocridad en la que, por lo general, los alumnos con buen rendimiento anterior pasan a asimilarse a los de un rendimiento medio-bajo.

El Plan de Atención a la Diversidad al que nos referimos en este trabajo se origina en el curso 2004/2005 y se empieza a aplicar en el 2005/2006. La filosofía que ha marcado dicho Plan ha sido la de adoptar medidas ordinarias y generales, es decir, entender la diversidad como una característica de "todo el alumnado" y darle respuesta desde la organización general del centro y no con medidas "extraordinarias". Se ha construido un sistema de agrupamientos en las asignaturas de Lengua, Inglés y Matemáticas en función de las características específicas de los estudiantes: Adaptación (estudiantes con dificultades de aprendizaje pero con motivación para aprender), Ampliación (alumnos con alto rendimiento, alta motivación e interés) y 2 grupos Ordinarios reducidos (20 y 22 alumnos. En el resto de las asignaturas se mantenían los grupos-aula heterogéneos y la tutoría era la responsable de la cohesión grupal.

Método

Participantes

El objeto de estudio lo constituye la cohorte de estudiantes en su paso por la ESO desde el curso 2008-09 hasta el 2011-12 en el Instituto de "La Granja" de Heras (Cantabria).

Instrumentos

Pruebas de diagnósticas

El diagnóstico psicopedagógico de los alumnos se realizó mediante el BaCeP-3 (Batería de Contenidos Escolares de Primaria)[42] que trata de valorar tanto contenidos conceptuales como procedimentales en el alumnado de Primaria en los siguientes ámbitos: Conocimiento del Medio, Lengua, Matemáticas, Madurez y BACEP global: como sumatorio de todas las pruebas contempladas. Los datos se recogieron en el comienzo de 1º de la ESO (curso 2008-09) mediante la versión web y los baremos para 6º de Primaria. Posteriormente, al final del curso 2009-10 (2º de la ESO), se recogió más información mediante la Prueba Diagnóstica de Secundaria (PDS)[43] que se corresponde con el BACES-1. Entre ambas pruebas hay correspondencia entre la puntuación Global, la de Lengua y la de Matemáticas. Por ello utilizaremos estos elementos como términos básicos de comparación.

Rendimiento escolar: calificaciones

También se recogió información sobre el rendimiento académico de los estudiantes expresado en las calificaciones de cada una de las asignaturas cursadas por los estudiantes.

Clima del grupo: entrevistas a padres y estudiantes

Para conocer la valoración que los estudiantes realizan sobre el tipo de agrupamiento realizado se han llevado a cabo entrevistas semi-estructuradas en las que han participado un total de 18 alumnos agrupados en tres grupos de cuatro y uno de seis (7 han estado en el grupo de Ampliación, 9 en grupo Ordinario y 2 en grupos de Adaptaciones-Diversificación) y un con un grupo de padres.

Objetivo e hipótesis

El objetivo de la experiencia era lograr que en cada uno de los agrupamientos realizados se consiga el máximo rendimiento en función de las capacidades de sus integrantes y en un buen clima de convivencia.

Para la comprobación del mismo se plantean las siguientes hipótesis:

- Los alumnos con alto rendimiento escolar lo mantienen a lo largo de la enseñanza secundaria obligatoria (agrupamiento de Ampliación).
- Los alumnos de un rendimiento medio lo mantienen o incluso mejoran (agrupamiento Ordinario).
- En el conjunto de los estudiantes desciende el número de fracasos/abandonos en la ESO.
- Los agrupamientos de estudiantes descritos, igualmente, facilitan la integración socio-afectiva y el clima de convivencia en el centro.

[42] Pérez Avellaneda, M. et al. (2005). Batería de contenidos escolares de Primaria. BACEP 1,2 y 3. Manual Técnico. Madrid: CEPE, p. 20-25. http://www.ined.es/bacep/UsuarioIniciaEvaluacion.php (consultada el 10/04/2013).

[43] http://www.ined.es/pds/UsuarioIniciaEvaluacion.php (consultada el 10/04/2013).

Procedimiento

El procedimiento de estudio adopta el esquema de los diseños "post hoc", complementado con la utilización de métodos cualitativos de recogida de información de las distintas fuentes (padres y alumnado).

Resultados

Evolución de la cohorte de alumnos desde el 2008-09 (1º) hasta el 2011-12 (4º)

Si consideramos la totalidad de los 66 estudiantes iniciales de la cohorte, podemos decir que se va produciendo un ligero descenso del número de los que promocionan al curso siguiente desde el 87,9% (1º) hasta el 81,8% (4º). Aunque los datos no son estrictamente comparables, en Cantabria las tasas aproximadas de promoción media en cada curso (secuencia desde 2007/08 a 2009/10) son las siguientes: en 1º es del 87%, en 2º del 86%, en 3º del 82% y, finalmente, en 4º del 84%. Para hacernos una idea ajustada de la situación, conviene tener en cuenta que las estadísticas publicadas más próximas a nuestros estudiantes son las de 2009/10 y en ellas aparece una tasa nacional de estudiantes que terminan la ESO del 74,01% y una tasa en Cantabria (la más elevada de España) del 87,7%. Podemos decir, aunque todavía algunos estudiantes no han terminado la ESO, que la cohorte estudiada presenta una tasa bastante superior (94% si sumamos los que promocionan y los que repiten del grupo de los 66 iniciales).

Movilidad de los estudiantes entre agrupamientos desde el 2009-10 (2º) hasta el 2011-12 (4º)

Hemos configurado tres tipos de estudiantes en función de su inclusión en los diversos agrupamientos de cada curso a partir de 2º que es donde se inició el grupo de Ampliación.

- Bloque A: los incluidos en el grupo de Adaptaciones. 6 sujetos que suponen el 9,1% respecto al total. Dada la heterogeneidad de este grupo y su número escaso frente a los otros dos, hemos prescindido de él en los análisis posteriores.

- Bloque B: los que han permanecido en la mayor parte de los cursos en el Ordinario con 42 sujetos (63,6%).
- Y, finalmente, el bloque C: los que han permanecido regularmente en el grupo de Ampliación: 18 estudiantes que significan un 26,3% sobre el total. En el momento de comienzo de la experiencia (2009-10) había 22 estudiantes en este agrupamiento (33,33%).

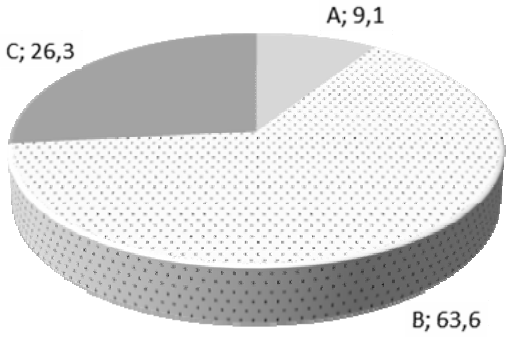


Figura 1.- Evolución predominante del tipo de agrupamiento desde 2º a 4º curso

En síntesis, podemos decir que aumenta el número de estudiantes en el agrupamiento Ordinario a costa del descenso, hasta su desaparición, en el de Adaptación y en el de Ampliación.

Resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas diagnósticas (BACEP-3 y PDS).

Comparación intragrupos (datos pareados):

Las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas realizadas en 1º y en 2º son mucho más elevadas en el grupo Ordinario (entre 10,66 y 14,7) que en el de Ampliación (3,7 y 6,4) y todas ellas son significativas estadísticamente.

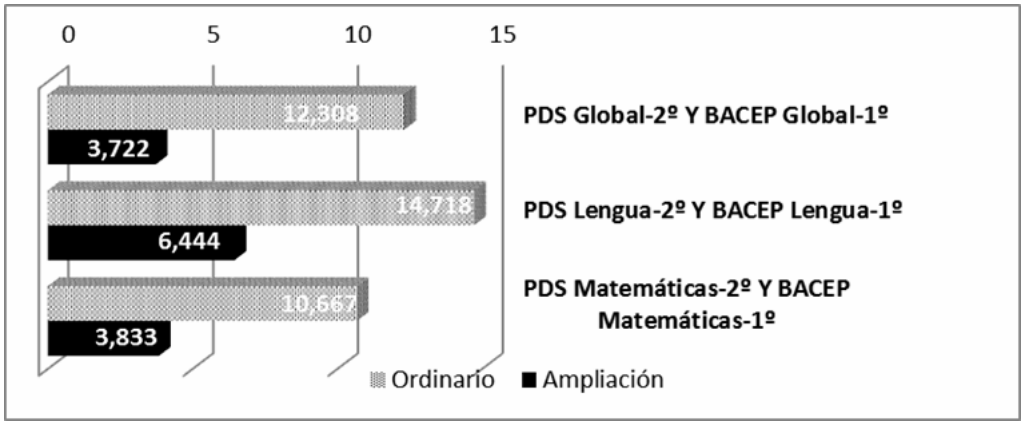


Figura 2.- Diferencia de medias entre PDS y BACEP según pertenencia al grupo de ampliación y al ordinario (datos pareados)

Comparación intergrupos:

En las pruebas del primer curso (BACEP) podemos comprobar que el grupo de Ampliación, como cabía esperar, obtiene puntuaciones medias superiores al grupo Ordinario en todas las variables. Todas ellas resultaron estadísticamente significativas, pudiéndose apreciar unas diferencias que se sitúan entre 30 y 35 puntos percentiles. Ver figura 3.

Se observa, por tanto, el mantenimiento de unos resultados altos en la Prueba Diagnóstica (PDS) en el grupo de Ampliación y se produce una mejora significativa en los estudiantes del grupo Ordinario.

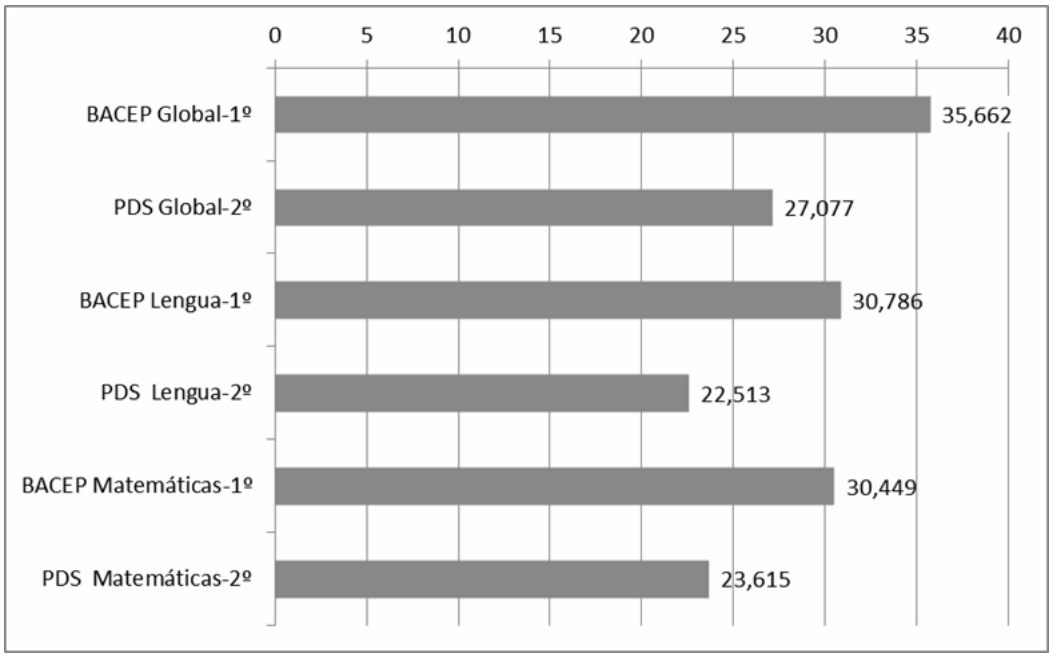


Figura 3.- Diferencia de percentiles medios entre el grupo de Ampliación y el Ordinario (muestras independientes). Todas estadísticamente significativas (p<.01)

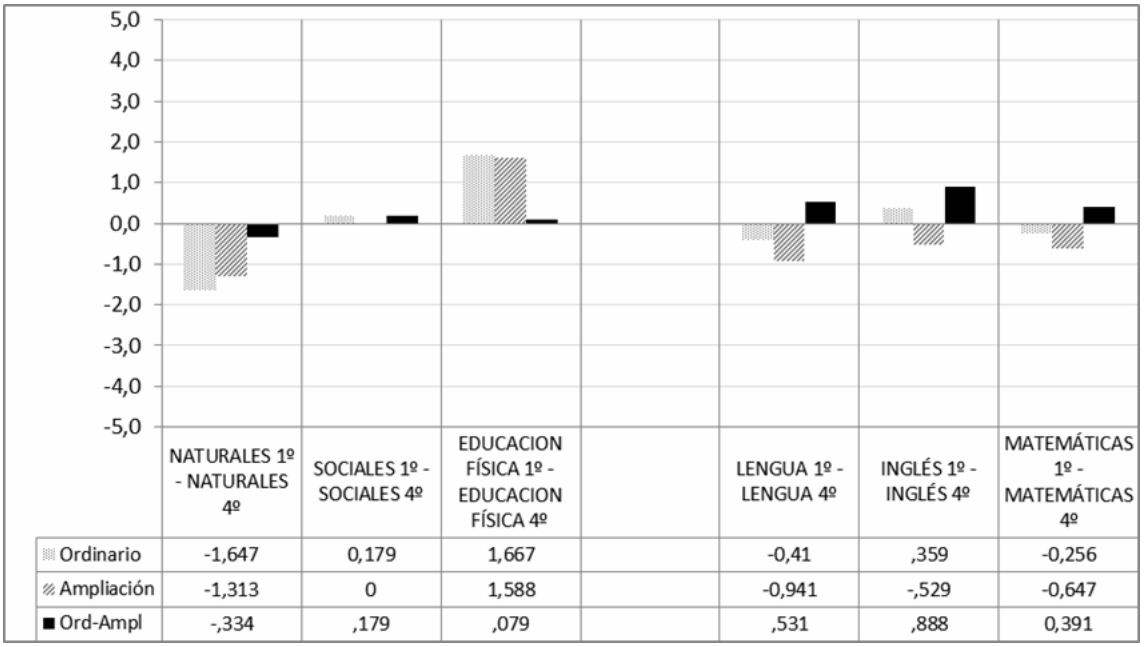
Podemos decir, por tanto, que han mejorado en mayor medida los del grupo Ordinario que los de Ampliación. Si bien es cierto que, dados los niveles iniciales elevados del grupo de Ampliación, éste tenía un margen de mejora de menor recorrido.

Calificaciones obtenidas en las asignaturas cursadas desde 2009 a 2012

Si consideramos a los dos grupos como muestras independientes y comparamos las medias obtenidas en sus calificaciones, observamos que las del grupo de Ampliación son superiores a las del grupo Ordinario en todos los casos y con un paralelismo claro.

Las diferencias oscilan entre un mínimo de 1,252 (Educación Física 2011) y un máximo de 3,385 (Inglés 2009) puntos en la escala de calificación. Si consideramos la nota Global de cada una de las áreas curriculares, la mayor diferencia aparece en Inglés (2,688 puntos a favor del grupo de Ampliación), seguida de Matemáticas y Lengua (2,18 y 2,17 respectivamente). Recordemos que en estas asignaturas es donde se han realizado los agrupamientos descritos. En Sociales y Naturales (en torno a 2,12) y, finalmente, en Educación Física es donde se puede apreciar la menor diferencia entre ambos grupos.

A continuación comparamos en cada asignatura (Naturales, Sociales…) la diferencia entre las calificaciones del final (2012) y las del principio (2009). Las diferencias no resultaron estadísticamente significativas, salvo de Naturales.



	NATURALES 1º - NATURALES 4º	SOCIALES 1º - SOCIALES 4º	EDUCACION FÍSICA 1º - EDUCACION FÍSICA 4º		LENGUA 1º - LENGUA 4º	INGLÉS 1º - INGLÉS 4º	MATEMÁTICAS 1º - MATEMÁTICAS 4º
Ordinario	-1,647	0,179	1,667		-0,41	,359	-0,256
Ampliación	-1,313	0	1,588		-0,941	-,529	-0,647
Ord-Ampl	-,334	,179	,079		,531	,888	0,391

Figura 4.-Diferencias de calificaciones medias en las asignaturas para cada agrupamiento entre el año inicial y final. Datos pareados

Grupo de Lengua Española: se produce en ambos grupos un rendimiento menor en 4º que en 1º, esta bajada es ligeramente inferior en el grupo de Ampliación.

Grupo de Inglés: el grupo Ordinario mantiene la tendencia de mejora respecto al año anterior y el de Ampliación tiende a empeorar.

Grupo de Matemáticas: hay un ligero descenso en ambos grupos.

Grupo de Ciencias Naturales: hay un descenso relevante y estadísticamente significativo en ambos grupos.

Grupo de Ciencias Sociales: hay un ligerísimo aumento en el Ordinario. En el de Ampliación no hay diferencias.

Grupo de Educación Física: hay un considerable aumento estadísticamente significativo en ambos grupos.

Efectos en el ámbito socio-afectivo y en el clima del grupo-clase:

Como denominador común de las entrevistas hay que destacar la satisfacción general de todos los alumnos con el sistema de agrupamientos que han tenido, valorándolo positivamente y considerando que ha contribuido a un mejor rendimiento de todos. Hay que destacar el reconocimiento explícito de los alumnos que han estado en el grupo de Adaptaciones en el sentido de que, según indican, sin estos agrupamientos no hubieran llegado a 4º (recordemos que este grupo desapareció en el 2010-11 por su escaso número).

Resumimos a continuación algunas de las afirmaciones más relevantes expresadas por los alumnos y por los padres sobre los *agrupamientos*:

Estudiantes:

> "Yo creo que son interesantes estos agrupamientos por capacidades o interés, así como diversificación ayuda a los que tienen dificultades, ampliación ayuda para tener más interés".
>
> "Si te exigen menos aprendes menos, aunque quizás tengas mejores notas".
>
> "A mí me parece genial. Hay gente que le interesa estudiar y por qué no le vas a dar la oportunidad de seguir avanzando sin que los demás le lastren... hay gente que no quiere estudiar".
>
> "Yo creo que es necesario que hay un grupo de adaptaciones porque hay gente que realmente lo necesita, que tiene mucha dificultad para llegar a un mínimo, aunque se esfuerce".
>
> "Está bien porque los grupos estaban adecuados a las características de cada uno de nosotros. Cada alumno estaba en el grupo que le correspondía".
>
> "No me hubiera gustado estar en otro centro sin estos agrupamientos, prefiero esta organización".
>
> "No sería bueno si hubiera agrupamientos en más asignaturas porque no tendríamos relación con otros compañeros".

Padres:

> "Está bien buscar el máximo rendimiento de cada uno". "Nos ha gustado el sistema que va en contra del sentimiento de "no destacar", por el contrario permite buscar la superación". "Hay una buena combinación de grupos heterogéneos y grupos más homogéneos que favorece el conocimiento de todo el grupo y mejora la relación entre todos".

Influencia sobre desarrollo personal

Estudiantes:

> "Me he sentido a gusto y creo que me ha favorecido a nivel académico".
>
> "Soy capaz de afrontar mejor diferentes cuestiones, con mayor conciencia. Soy más maduro y han mejorado las relaciones entre nosotros".
>
> "Si hubiéramos estado todos en un grupo habríamos aprendido menos porque las cosas se retrasan más, hay que explicarlo con más detenimiento".
>
> "A ninguno le ha venido mal. Algunos de nosotros, sin agrupamientos, no habríamos llegado a 4º".

> "Yo creo que he ido mejorando, pero ha sido por el esfuerzo, una persona que trabaja constantemente puede ver los resultados".

Padres:

> "Mi hijo ha superado dificultades iniciales de aprendizaje y ha madurado adquiriendo confianza en sus posibilidades". "Mi hijo siempre ha sido muy creativo pero también muy disperso y cuando empezó en el instituto tenía dificultades para organizarse. Su evolución ha sido muy positiva, ha mantenido lo bueno de su personalidad desarrollando las capacidades que necesitaba". "Mi hija siempre ha estado motivada para los estudios y han sacado buenas notas, esto ha seguido así en el instituto y nunca se ha sentido un 'bicho raro'".

Influencia sobre relaciones sociales

Estudiantes:

> "Yo nunca he notado nada distinto. Si ha habido algún problema ha sido porque se llevaban mal, no porque estuvieran en un grupo u otro".

> "Al principio en 2º, había bromas hacia los de ampliación, que si eran los "listos" y así, pero no pasaron de bromas sin importancia que se acabaron pronto".

> "Somos todos iguales… ningún problema en adaptaciones. Con ampliación… algunos parecía que iban como "sobrados" pero nada exagerado. Las relaciones con ellos siempre fueron normales".

Padres:

> "Los chicos lo han vivido con normalidad y naturalidad, no se han sentido discriminados ni señalados". "Los grupos de amigos no han estado marcados por los grupos del centro, tienen amigos en todos los agrupamientos y permanecen con ellos". "Comentando con amigos y familiares de otros centros, incluso en otras comunidades autónomas, se asombran puesto que, lo generalizado es que no se debe ser "buen alumno", sacar buenas notas y esforzarse no está bien visto y esto provoca falta de interés y motivación".

Conclusiones

En conjunto, se ha constatado que no solamente se ha detenido la expansión de la 'cultura de la mediocridad' a la que aludíamos al comienzo y que parece se estaba instalando de manera galopante entre el alumnado hacia el año 2004, sino que se ha revertido la tendencia, como muestra que en esta cohorte en la práctica desapareció el grupo de Adaptaciones.

Se ha cumplido también uno de los objetivos iniciales, la prestación de atención al grupo de alumnado con buenas o altas capacidades, aspecto muy bien valorado tanto por las familias como por los propios alumnos. Los datos estadísticos de resultados ponen de manifiesto que este tipo de alumnado, no solamente no ha bajado su rendimiento, sino que lo ha mantenido y mejorado incluso.

Un resultado "sorpresa" lo ha constituido la comprobación de que con el grupo 'ordinario' no solo se ha detenido el deterioro en el interés por el aprendizaje, sino que se ha constatado una clara mejoría de actitud y de resultados. Los datos estadísticos muestran que la mejoría ha sido más significativa que en el grupo de Ampliación, lógico, por otra parte, pues tenían más margen de mejora.

En síntesis, podemos decir que los agrupamientos realizados en las tres asignaturas indicadas (Lengua, Inglés y Matemáticas) parecen haber contribuido a un mejor rendimiento académico de los estudiantes tanto en calificaciones como en dominio de contenidos curriculares y procedimentales. Esta mejora se ha producido con más insistencia en el grupo de Adaptación (que llegó a desparecer) y en el Ordinario. En el grupo de Ampliación, sin embargo, quizás lo que se ha conseguido es que no se produzca un descenso tan llamativo como es frecuente en esta etapa educativa. También se puede considerar que la tasa de finalización de los estudios de secundaria aumenta ligeramente. Y, finalmente, mejora claramente el clima de la clase, la motivación y la autoestima de los propios estudiantes como han indicado en las entrevistas.

Referencias

Gobierno de Cantabria-Consejería de Educación (2011). *Resultados Académicos Cantabria.* Pág. 17-31. http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2011/RESULTADOS%20ACADEMICOS%202009-10.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc (consultado 22-04-2013).

Ministerio de Educación y Cultura. *Nota: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2009/2010.* Pág. 3 http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/alumnado/resultados/2009-2010/notaresulacade0910.pdf?documentId=0901e72b8127332a (consultado 22-04-2013).

Pérez, M. et al. (2002). *Batería de contenidos escolares de Secundaria (BACES). Manual técnico.* Madrid: CEPE. "http://www.ined.es/bacep/UsuarioIniciaEvaluacion.php" http://www.ined.es/bacep/UsuarioIniciaEvaluacion.php (consultada el 10/04/2013).

Pérez, M. et al. (2005). *Batería de contenidos escolares de Primaria. BACEP 1,2 y 3. Manual Técnico.* Madrid: CEPE. "http://www.ined.es/pds/UsuarioIniciaEvaluacion.php" http://www.ined.es/pds/UsuarioIniciaEvaluacion.php (consultada el 10/04/2013).

UTILIDAD DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA CITAR DOCUMENTOS SIGUIENDO LA NORMATIVA A.P.A.

Javier J. Maquilón Sánchez, Universidad de Murcia
Ana Belén Mirete Ruiz, Universidad de Murcia
Micaela Sánchez Martín, Universidad de Murcia
Fuensanta Hernández Pina, Universidad de Murcia
Email contacto: jjmaqui@um.es

Resumen

Un objeto de aprendizaje (OA) puede ser definido como una entidad informativa digital que tiene por finalidad la construcción de conocimientos y habilidades en las personas que las emplean. Bajo esta premisa, hemos realizado un proyecto de innovación docente que ha diseñado, aplicado y evaluado un OA orientado al aprendizaje por parte de los estudiantes del procedimiento para citar y referenciar documentos siguiendo la normativa APA (American Psychological Association). En este trabajo presentamos la valoración realizada por estudiantes de primer curso de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales, sobre la claridad, contenido, organización, capacidad para facilitar aprendizajes y utilidad de dicho OA. Los resultados nos permiten afirmar que la incorporación de este tipo de recursos, la simplicidad y facilidad de uso a través de la red, junto a la perdurabilidad de los mismos los hacen especialmente útiles para el desarrollo de competencias y aprendizajes autorregulados.

Descriptores: *Objetos de aprendizaje, TIC, innovación docente, aprendizaje autorregulado.*

Abstract

A learning object (LO) can be defined as a digital informational entity whose purpose is to build knowledge and skills in people who use them. Under this premise, we conducted a teaching innovation project has designed, implemented and evaluated a learning-oriented OA by students of the procedure for citing and referencing documents following the APA normative (American Psychological Association). We present the assessment made by first year students of the branch of knowledge of Social Sciences, on clarity, content, organization, ability to facilitate learning and usefulness of the OA. The results allow us to assert that the incorporation of this type of resources, simplicity and ease of use through the network, along with the durability of them make them particularly useful for the development of skills and self-regulated learning.

Keywords: *Learning objects, ICT, educational innovation, self-regulated learning.*

Introducción

En la actualidad son muchos y muy diferentes los recursos y herramientas tecnológicas que el docente tiene a su disposición, pero emplearlas de manera que faciliten el aprendizaje a los estudiantes en una asignatura es más complejo. Obviamente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) *per sé* no representan ninguna garantía al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, sino que las posibilidades didácticas que podemos encontrar en ellas van a depender de aquello que demandemos al alumno y las actividades que tengan que realizar con ellas para resolverlo (Area, 2007; Cabero & López, 2009). Por ello, es básico que el docente esté capacitado, no sólo para aplicar las tecnologías a la educación, sino también para diseñar nuevos escenarios donde los alumnos puedan aprender a moverse e intervenir con las TIC.

Al mismo tiempo, la implantación de los grados universitarios ha supuesto la obligatoriedad de la elaboración y defensa del Trabajo Fin de Grado (TFG) y eventualmente, un Trabajo Fin de Máster (TFM) para aquellos que también cursen un postgrado, generando la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades competenciales básicas que les ayuden a iniciarse en el proceso de investigación.

Conscientes de esta situación, desde nuestro grupo de trabajo del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, a lo largo de varios años académicos hemos participado en las diferentes convocatorias para promover experiencias de innovación educativa promovidas por la Universidad de Murcia. Consideramos que es fundamental poner a disposición del estudiante nuevos recursos que le faciliten el aprendizaje, por ello en el curso 2011/2012 iniciamos un proyecto de innovación docente centrado en el diseño y elaboración de Objetos de Aprendizaje de iniciación a la investigación. Nuestro objetivo es diseñar un material de distribución en red en el que apoyarnos para facilitar a los estudiantes la adquisición de la competencia investigadora y la realización de trabajos académicos en sus asignaturas, así como para la realización del Trabajo Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster (Sánchez-Martín, Mirete, Maquilón, Izquierdo y Hernández-Pina, 2012).

El concepto de Objeto de Aprendizaje no es una innovación reciente. El origen de este término se le atribuye a Wayne Hodgins en 1992 (Universidad Politécnica de Valencia, n.d.) quien observando a su hijo jugar con la piezas de un *LEGO* se dio cuenta de que existía la posibilidad de conceptualizar el aprendizaje de igual forma, es decir, asoció los bloques de *LEGO* con los bloques de aprendizaje normalizado con la finalidad de reutilizarlos en procesos educativos posteriores. Desde esta fecha hasta la actualidad, han sido muchas las definiciones planteadas por distintos autores. La más extendida define un Objeto de Aprendizaje como un recurso didáctico digital reutilizable en red que debe ajustarse a unos parámetros tales como su formato, contenido, estructura, etc., si bien la realidad de nuestras aulas nos ha llevado a reelaborar tal concepto y adaptarlo a nuestras necesidades. Así, podemos hablar de materiales didácticos en formato digital con un claro propósito pedagógico, los cuales han sido elaborados prestando especial atención a uno de los principios que fundamentan el concepto de objeto de aprendizaje: su posible reutilización en diferentes contextos educativos, ya que nuestro interés en los objetos de aprendizaje no se limita a la mera producción de contenidos digitales, sino que buscamos en todo momento la producción de materiales que puedan ser reutilizados libremente por otros docentes y discentes como herramienta de enseñanza y aprendizaje (Prendes, Martínez y Gutiérrez, 2008).

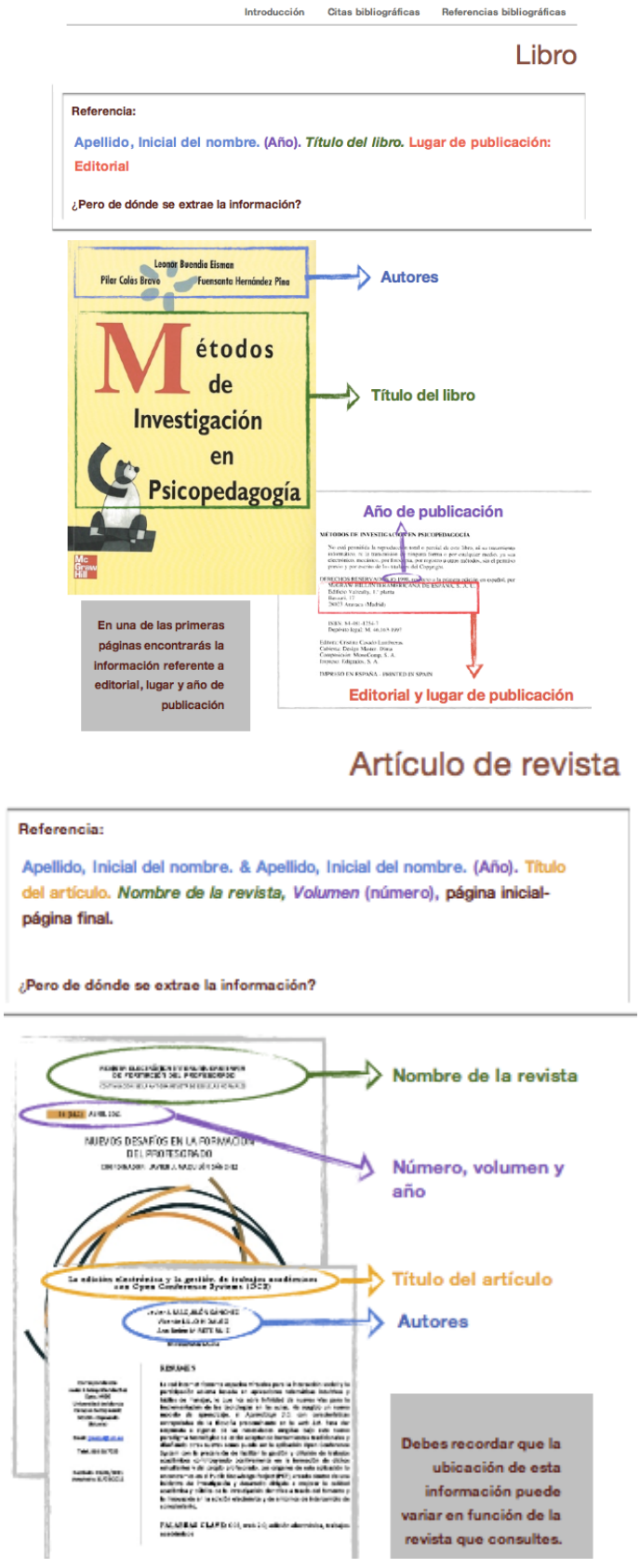
Hacer un uso adecuado de la normativa APA (American Psychological Association) para la cita y referencia de documentos científicos resulta muy difícil para el estudiante en sus primeros trabajos académicos y de investigación, suponiendo, al mismo tiempo, una parte fundamental de los mismos. Por ello, se ha diseñado el objeto de aprendizaje que se presenta en este trabajo.

El objeto de aprendizaje está diseñado en formato de página web con una interfaz sencilla compuesta por tres secciones o apartados básicos: introducción, citas bibliográficas y referencias bibliográficas.

Introducción: aquí se le ofrece al usuario información sobre cuál es la utilidad del material didáctico, así como de la importancia de aplicar la citación de las referencias empleadas en un trabajo de investigación respetando de esta forma las aportaciones e ideas de otros autores.

Citas bibliográficas: se da respuesta a "qué es eso" de una cita bibliográfica, ya que para muchos estudiantes es su primer contacto en la elaboración de trabajos académicos y de investigación y desconocen la relevancia de respetar la autoría de los documentos consultados, siendo la cita un sigo de aval de rigurosidad científica.

Referencias bibliográficas: en este apartado encontramos tres secciones. En primer lugar se ofrece información acerca de lo que constituye una referencia bibliográfica. A continuación, se presenta un listado ejemplificado de la manera en la que se referencia cada una de las fuentes más usuales, parte a la que dedicamos un esfuerzo adicional de diseño, ya que es una de las mayores dificultades que encuentran los estudiantes. En este sentido hemos ideado un sistema de codificación por colores (Figuras 1 y 2) a través del cual indicamos al alumno qué datos debe incluir y dónde puede extraer la información necesaria y con qué formato ha de incluirlos. Para finalizar, existe una última sección donde se exponen algunas cuestiones a tener en cuenta a la hora de elaborar el listado de referencias, tales como la ordenación alfabética y cronológica o aquellas referencias que no deben incluise por carecer de rigor.



Figuras 1 y 2. Captura de pantallas del apartado "Referencias bibliográficas" sección libro y artículo de revista

Como se aprecia en la Figura 1 y 2, el objeto de aprendizaje no obedece al contenido específico de ninguna asignatura, sino que resulta fácilmente adaptable y reutilizable por cualquier docente que desee ofrecer a sus estudiantes una guía sobre como referenciar documentos con la normativa APA. La experiencia nos dice que éstos encuentran grandes dificultades cuando tienen que seguir los criterios establecidos por las normas APA, por ello, se han incluido las fuentes de información más usuales: libros, capítulos de libros, artículos de revista y documentos electrónicos.

Ahora bien, innovar en las aulas conlleva escuchar la opinión de los estudiantes. Conocer las características, limitaciones y potencialidades de los recursos creados desde esta perspectiva resulta fundamental (Chandra y Fisher, 2009), máxime cuando las tecnologías nos ofrecen tantas posibilidades con las que adaptarnos a los nuevos entornos de aprendizaje. Coincidimos con Onrubia (2005) cuando señala que el diseño, desarrollo y evaluación de "experimentos formativos" de utilización educativa de las TIC dirigidos a la mejora de las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, puede ser una de las vías más prometedoras para la concreción de estas estrategias. Con este planteamiento, a fin de conocer el resultado de nuestra innovación docente en las aulas, formulamos una serie de objetivos específicos: (1) Identificar la valoración que hacen los estudiantes sobre la dificultad que les supone citar siguiendo las normas APA. (2) Analizar la opinión de los estudiantes sobre los objetos de aprendizaje (OA) para citar siguiendo normas APA. (3) Describir la utilidad y adecuación de los OA como facilitador del aprendizaje de las normas APA.

Método

Participantes

En este estudio han participado 53 estudiantes pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales, concretamente son estudiantes de la Facultad de Educación que se encuentran matriculados en primer curso de alguno de los grados impartidos en esta titulación: Grado en educación infantil, grado en educación primaria, grado en educación social y grado en pedagogía.

Instrumento

El instrumento empleado es un cuestionario que consta de ocho ítems acompañados de una escala tipo Likert de cinco valores en el que (1) es el valor más bajo y (5) es el más alto. La interpretación cualitativa de estos valores depende del enunciado del ítem.

Procedimiento

Esta investigación se ha desarrollado siguiendo un diseño tipo encuesta, tras contactar con los participantes se confirmaba que eran estudiantes de la rama de Ciencias Sociales y que se encuentran matriculados en primer curso de grado (en primera matrícula), descartándose aquellos estudiantes que no cumpliesen dicho requisito.

Tras una breve explicación del cuestionario y del procedimiento para cumplimentarlo, se les presenta la estructura y contenido de cada una de las secciones del objeto de aprendizaje, que se explica en la introducción y se encuentra alojado en la url: http://ocw.um.es/cc.-sociales/los-objetivos-de-aprendizaje-como-herramienta-de

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos. En el primero de ellos se describe la valoración que hacen los estudiantes sobre la dificultad que les supone citar siguiendo las normas APA. Como se observa en la Tabla 1, el 56.6% de los participantes considera que citar es difícil o muy difícil. El 35.8% considera que tiene un nivel de dificultad medio, pero lo que llaman la atención es que tan sólo el 7.6% considera que citar con las normas APA es fácil o muy fácil. Con estos resultados se justifica ampliamente el diseño, aplicación y evaluación de cualquier recurso, como pueden ser los objetos de aprendizaje (OA), empleados para facilitar a los estudiantes universitarios en el proceso de adquisición de competencias básicas, como la de iniciación a la investigación.

Tabla 1
Valoración de la dificultad del manejo de las normas APA

	Muy difícil	Difícil	Regular	Fácil	Muy fácil
F / %	14 / 26.4	16 / 30.2	19 / 35.8	3 / 5.7	1 / 1.9

En el segundo objetivo se analiza la opinión de los estudiantes sobre el objeto de aprendizaje (OA). Como se observa en la Tabla 2, el 24% de participantes consideran que el OA se presenta de una manera clara. El 76% restante considera que el objeto se presenta de un modo bastante claro y muy claro, lo cual se interpreta como un indicador positivo de la calidad del diseño del OA. Resulta llamativo que ningún participante valore negativamente este aspecto.

Tabla 2
Valoración de la claridad de la presentación de los OA

	Nada claro	Poco claro	Claro	Bastante claro	Muy claro
F / %	0 / 0	0 / 0	18 / 24	25 / 47.2	10 / 18.8

En la Tabla 3 se sintetizan los resultados de otra de las opiniones de los estudiantes sobre los OA, en concreto con la consecución de sus expectativas previas. Como se observa en dicha tabla, el 34% considera que pocas o algunas de sus expectativas se han cumplido. El 66% restante considera que bastantes o muchas de sus expectativas sobre la utilidad del OA para aprender a citar, se han cumplido.

Tabla 3
Valoración de los OA para cumplir las expectativas de los estudiantes

	Ninguna	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas
F / %	0 / 0	3 / 5.7	15 / 28.3	29 / 54.7	6 / 11.3

La última de las opiniones de los participantes se relaciona con la dificultad para citar tras haber utilizado el OA. Como se observa en la Tabla 4, sólo el 13.2% considera que citar documentos siguiendo las normas APA, tras haber manejado el OA, es difícil o muy difícil, frente al 56.6% que lo consideraba así antes de emplear el OA, suponiendo una reducción muy sustancial en el grado de dificultad. El 43.4% considera que la dificultad es media, el 37.7% considera que es fácil y el 5.7% considera que es muy fácil. Estos porcentajes contrastan con el 7.6% que consideraba que dicha actividad era fácil o muy fácil antes de conocer y utilizar el OA. Se ha producido un incremento del 35.8% de estudiantes que han dejado de considerar el proceso de citar como una actividad altamente compleja y dificultosa.

Tabla 4
Valoración de la dificultad al citar tras manejar el OA

	Muy difícil	Difícil	Regular	Fácil	Muy fácil
F / %	3 / 5.7	4 / 7.5	20 / 43.4	23 / 37.7	3 / 5.7

Finalmente, en el tercero de los objetivos se describe la utilidad y adecuación de los OA como facilitador del aprendizaje de las normas APA. Como se observa en la Tabla 5, el 17% de los participantes considera que el contenido del OA facilita lo suficiente el aprendizaje de las citas y referencias siguiendo las normas APA. Resaltamos que el 79.2% considera que el contenido incluido en este recurso facilita bastante/mucho el aprendizaje de dichas normas, a priori, consideradas como muy complejas.

Tabla 5
Valoración del contenido del OA para facilitar el aprendizaje

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
F / %		2 / 3.8	9 / 17.0	30 / 56.6	12 / 22.6

En cuanto a la organización y estructura del OA, el 28.3% (Tabla 6) considera que es suficiente para facilitar el aprendizaje de las normas APA. Matizamos que el 69.8% considera que es bastante o muy adecuada para este aprendizaje.

Tabla 6
Valoración de la organización del OA para facilitar el aprendizaje

	Nada	Poco	Suficientemente	Bastante	Muy adecuada
F / %	0 / 0	1 / 1.9	15 / 28.3	27 / 50.9	10 / 18.9

La utilidad del OA para el aprendizaje de las normas APA se analiza en dos sentidos, el primero para las asignaturas de iniciación a la investigación (Tabla 7) y el segundo como útil para cualquier asignatura del grado que estén cursando (Tabla 8). Destacamos que la totalidad de los estudiantes lo consideran útil, siendo muy similares los porcentajes. El 77.3% de los estudiantes lo consideran bastante útil o muy útil para las asignaturas de investigación (Tabla 7), y el 73.6% (Tabla 8) para el resto de asignaturas del grado.

Tabla 7
Valoración la utilidad del OA para las asignaturas de investigación

	Nada útil	Poco útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
F / %	0 / 0	0 / 0	12 / 22.6	22 / 41.5	19 / 35.8

Tabla 8
Valoración la utilidad del OA para las asignaturas del grado

	Nada útil	Poco útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
F / %	0 / 0	0 / 0	14 / 26.4	26 / 49.1	13 / 24.5

También hemos calculado el coeficiente de correlación de Spearman para variables ordinales y en la Tabla 9 sintetizamos aquellas que han resultado significativas al 5%. Como se observa, existe un elevado grado de coherencia entre las respuestas de los estudiantes a los ítems del cuestionario, aunque la relación entre claridad, los contenidos, la organización, la consecución de expectativas y la utilidad para las asignaturas orientadas a la investigación resulta muy llamativa.

Destacamos que el tópico "útil para todas las asignaturas del grado" sólo correlaciona con "útil para las asignaturas de investigación" y con "el objeto de aprendizaje cumple con sus expectativas".

Tabla 9
Correlación de Spearman entre los tópicos analizados de los OA

	Claro	**Cotenid.**	**Organiz.**	**Cumple exp.**	**Dificultad A.**	**Dificultad D.**	**Útil investig.**	**Útil asig.**
Claro								
Contenidos	.54							
Organiz.	.47	.39						
Cumple ex.	.55	.52	.51					
Dific. A.								
Dific. D.		.33	.45	.34	.29			
Útil invest.	.46	.34	.44	.47		.50		
Útil asig.				.30			.57	

Conclusiones y discusión

La elaboración de los objetos de aprendizaje sobre la citación y referencia siguiendo las normas APA ha resultado una tarea costosa ya que no se ha diseñado desde la perspectiva del profesorado como docentes, sino teniendo en cuenta aquellos aspectos que tradicionalmente han supuesto mayor problema para los estudiantes, sobre todo en aquellas asignaturas en las que estos contenidos forman parte de las competencias específicas.

Resaltamos que nueve de cada diez estudiantes entrevistados considera que citar documentos siguiendo la normativa APA tiene dificultad, y de ellos, seis de cada diez lo considera como un aprendizaje difícil o muy difícil. Estos resultados se constatan con la opinión generalizada del profesorado que afirma que los estudiantes no llegan a adquirir esta competencia o les cuesta mucho esfuerzo.

Un aspecto básico y prioritario del diseño de la herramienta ha sido su claridad, confirmando que la totalidad de los estudiantes que la han empleado consideran que se presenta de un modo claro y accesible, lo cual facilita su utilización.

En la presentación del OA se hace especial hincapié en la finalidad y utilidad de dicha herramienta, por ello se crean una serie de expectativas en los destinatarios. Tras la valoración de las mismas concluimos que mayoritariamente se han cumplido, ya que dos de cada tres estudiantes se pronuncian positivamente en este sentido.

Como hemos anticipado, los estudiantes consideran que la actividad de citar documentos es dificultosa y compleja. Tras haber utilizado el OA se ha reducido notablemente el porcentaje de estudiantes que así la valora, pasando a considerarla una actividad de complejidad media o incluso fácil. El aspecto que mejor evalúan los estudiantes sobre el recurso es su organización, estructura y, sobre todo, la utilidad, ya que todos lo valoran positivamente y cuatro de cada cinco apuntan que el mismo facilita mucho el aprendizaje de dichas normas, siendo bastante útil o muy útil para las asignaturas con contenidos de metodología de investigación, y para el resto de asignaturas del grado.

Con esta perspectiva, consideramos que los procedimientos de innovación y mejora del profesorado y el desarrollo de recursos para el aprendizaje autorregulado de los

estudiantes, es un modo de enriquecimiento y actualización profesional para los docentes universitarios, pero sobre todo, es una herramienta útil y eficaz para la adquisición de competencias académicas, profesionales y de investigación por parte de los estudiantes.

Referencias

Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 222,* 42-47.

Cabero, J. y López, E. (2009). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Barcelona: Davinci.

Chandra, V. y Fisher, D.L. (2009). Students´ perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environ Res, 12,* 31-44.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *número monográfico II*, 16. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M2/

Prendes, M.P., Martínez, F. y Gutiérrez, I. (2008). Producción de material didáctico: los objetos de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(1), 81-105.

Sánchez-Martín, M., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T. y Hernández-Pina, F. (2012). Objetos de Aprendizaje como herramienta de iniciación a la investigación. En *XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado* (pp. 763-772). Valladolid: AUFOP, UVA y GEEPP Ediciones.

Universidad Politécnica de Valencia (n.d.). *Los objetos de aprendizaje como recurso para la docencia universitaria: criterios para su elaboración*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación. Área de Sistemas de Información y Comunicaciones.

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DETERMINANTES DEL FRACASO ESCOLAR EN E.S.O. Y SU RELACIÓN CON LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Ana Belén Mirete Ruiz, Universidad de Murcia
Javier J. Maquilón Sánchez, Universidad de Murcia
Marta Soro Bernal, Universidad de Murcia
Email contacto: anabelen.mirete@um.es

Resumen

La problemática del fracaso escolar constituye una de las principales preocupaciones de muchos países occidentales. Resulta prioritario para las políticas educativas el abordar esta problemática intentando reducir el número de jóvenes que abandona el sistema educativo sin unas competencias académicas y profesionales mínimas. España, según los datos de la Comisión Europea, tiene un índice de abandono escolar del 26.5% (2011), el segundo más alto de toda la UE. En este trabajo hemos aplicado un cuestionario a 281 estudiantes de 3º y 4º de ESO, con el que identificar sus enfoques de aprendizaje y, según su opinión, los factores relacionados con el fracaso escolar y que medidas habría que adoptar para minimizarlo. Los resultados presentan la relación existente entre el rendimiento académico y los factores determinantes del fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes, se identifican los aspectos que lo fomentan y algunas propuestas para reducirlo.

Descriptores: *Fracaso escolar, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico, educación secundaria (E.S.O.).*

Abstract

The problem of school failure is a major concern in many Western countries. A priority for education policies tackling this problem trying to reduce the number of young people leaving the education system without a minimum academic and professional competences. According to data from the European Commission, Spain has a dropout rate of 26.5% (2011), the second highest in the EU. In this work we applied a questionnaire to 281 students in 3rd and 4th year of Secondary School, with which to identify their approaches to learning and, in his opinion, the factors associated with school failure and that measures should be taken to minimize it. The results show the relationship between academic performance and the determinants of school failure from the perspective of students, identify aspects that foster it and some proposals to reduce it.

Keywords: *school failure, approaches to learning, academic performance, secondary school.*

Introducción

La orientación de las investigaciones acerca del aprendizaje de los alumnos sufrió un cambio a partir de la década de los 70. Con anterioridad, el rendimiento académico se

relacionaba, sobre todo, con factores como el cociente intelectual, la situación socioeconómica, los conocimientos previos… En cambio, en los últimos años, se ha modificado esta percepción, existiendo actualmente gran cantidad de información sobre los modos preferentes y los recursos que los estudiantes emplean para desarrollar sus aprendizajes.

Fueron Marton y Säljö quienes emplearon por primera vez el concepto de enfoques de aprendizaje (*approaches to learning*) para referirse a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. Estos autores llevaron a cabo una investigación que consistió en dar un artículo a alumnos universitarios para que lo leyeran y estudiaran, empleando cada uno sus estrategias y sabiendo que posteriormente se les preguntaría sobre él. Tras analizar los resultados, obtuvieron patrones de comportamiento definidos, estableciendo así la distinción entre enfoque profundo y enfoque superficial, términos utilizados para describir formas de aprender de una tarea. Aquellos que utilizaron un enfoque profundo trataron de entender lo que el autor intentaba decir, buscando el significado general del artículo. Sin embargo, los alumnos que utilizaron un enfoque superficial memorizaron los detalles o información que, a su juicio, eran los más importantes, pero sin obtener una visión global de lo que se decía en el artículo.

Tal y como indica Biggs (1987) en su modelo de aprendizaje, el rendimiento escolar está en relación con los enfoques de aprendizaje que emplee el estudiante. De Natale (1990) define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. Según Manzano (2007), el rendimiento académico es el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un estudio previo (Hernández-Pina, García y Maquilón, 2001) pone de manifiesto que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. Por tanto, los profesores que son conscientes de sus enfoques de enseñanza (intenciones y estrategias) y los emplean adecuadamente, obtienen mejores resultados académicos con sus estudiantes (Maquilón, 2010). Este uso adecuado de los enfoques de enseñanza debe interpretarse como la correcta relación entre intenciones y estrategias. Es decir, si un profesor tiene la intención transmitir información a sus alumnos, debe emplear las estrategias acordes a dichas intenciones y evaluar acorde a las mismas. Si por el contrario, el profesor tiene la intención de que sus estudiantes construyan su propio conocimiento, debe emplear las estrategias adecuadas a estas intenciones. Así, las situaciones de enseñanza-aprendizaje, serán más eficaces y efectivas, máxime cuando también se tenga en cuenta el enfoque de aprendizaje de sus estudiantes.

Existe un vínculo muy estrecho entre rendimiento académico y fracaso escolar, ya que a medida que aumenta el rendimiento disminuye el fracaso, apareciendo este último cuando no se alcanzan unos mínimos establecidos previamente (Maquilón y Hernández-Pina, 2011).

No existe una definición unánimemente aceptada del concepto "fracaso escolar" en los sistemas educativos de cada país en los que se está analizando esta problemática socio-educativa, ni entre los propios investigadores. Es por ello que cada institución utiliza una definición y una manera diferente de delimitar el problema. Marchesi (2003, p.8) asocia el fracaso escolar con los estudiantes que no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades

que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios.

La problemática del fracaso escolar se ha ido incrementando considerablemente en muchos países, por lo que existe una preocupación generalizada de padres, profesores, administración educativa y, en algunas ocasiones, de los estudiantes que lo sufren. Si bien, es cierto que la erradicación total de este problema puede constituir una utopía, la existencia de un fracaso escolar con tan elevado número de alumnos el 26.5% en el curso académico 2011/2012 según datos de la Comisión Europea) es una realidad a la que hay que enfrentarse, buscando soluciones y alternativas que permitan evitar la desescolarización temprana y que fomenten a su vez un mayor vínculo con las instituciones educativas, para reducir así el índice de fracaso escolar. De hecho, el Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2003, p.3) afirma que existe la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la educación secundaria obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos; de universalizar la educación y la atención a la primera infancia; y en la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta.

No obstante, en una investigación realizada por Balzano (2002), se confirma que, con independencia de la clase social, los padres y madres atribuyen el fracaso escolar a factores relacionados con lo que sucede en la propia familia, factores propios del estudiante y factores escolares. En relación al alumnado, se deben analizar aspectos como los rasgos de personalidad, el nivel de autoestima, las estrategias de aprendizaje que emplea, así como las atribuciones que hacen los estudiantes acerca del éxito o el fracaso escolar en relación con causas como la suerte, el profesorado, la falta de esfuerzo o la baja capacidad (Cerezo y Casanova, 2004), así que algunos de estos factores son analizados en el contexto en el que se lleva a cabo esta investigación.

Para dar respuesta a algunas de las interrogantes planteadas, nos hemos planteado tres objetivos específicos: 1.- Describir enfoques de aprendizaje de los estudiantes. 2.- Identificar los factores determinantes del fracaso escolar y 3.- Analizar los factores necesarios para incrementar el rendimiento académico.

Método

Participantes

El número de participantes es de 281 estudiantes, pertenecientes a dos institutos diferentes de la Región de Murcia: el I.E.S. Cañada de las Eras (Molina de Segura) y el I.E.S. Santa María de los Baños (Fortuna). En la Tabla 1, presentamos la distribución en función de la variable sexo y curso.

Tabla 1
Distribución de los participantes en función del sexo y el curso

SEXO	Chico	Chica	3º E.S.O	4º E.S.O	TOTAL
FRECUENCIA	127	154	140	141	281
PORCENTAJE	45.2%	54.8%	49.8%	50.2%	100%

Instrumento

El instrumento empleado es el Cuestionario sobre Procesos de Aprendizaje (CPA),

adaptado y traducido por la Dra. Hernández-Pina (1994) del Learning Process Questionnaire (Biggs, 1987b). Este cuestionario está compuesto por 36 ítems que reproducen un modelo jerárquico de seis subescalas, tres motivacionales y tres estratégicas, configurando finalmente, de acuerdo con el modelo teórico original, los tres enfoques de aprendizaje. A este instrumento se le han añadido ítems sobre las calificaciones en diversas asignaturas, las circunstancias que le han llevado a la situación de fracaso escolar, los aspectos que considera necesarios para mejorar su propio rendimiento académico y las medidas que está llevando a cabo para mejorar dicho rendimiento.

Procedimiento

Esta investigación se ha desarrollado siguiendo un diseño tipo encuesta. Se ha visitado cada centro, tras contactar con el director o jefe de estudios y posteriormente se han aplicado los cuestionarios en los días y horas que nos han facilitado. El tiempo de aplicación fue de unos 25 minutos aproximadamente. Una vez recogidos los datos, se informatizaron y analizaron las respuestas con el paquete estadístico SPSS versión 19.0.

Resultados

Pasamos a presentar los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos. En el primero de ellos que describimos los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, como se observa en la Tabla 2, las medias más altas son las del enfoque profundo (36.15) y las de alto rendimiento (36.20), lo cual quiere decir que el grado de afianzamiento de los enfoques es mayor que en el enfoque superficial. Lo interpretamos como que el estudiante que emplea un enfoque (predominantemente) profundo lo hace con mayor intensidad y convicción que el que emplea un enfoque superficial, utilizando con más intensidad las estrategias y motivaciones profundas o de alto rendimiento que las superficiales.

Tabla 2
Estadísticos y frecuencias de los enfoques de aprendizaje

	SA	**DA**	**AA**
Media / sd	31.75/5.983	36.15/7.029	36.20/8.005
F / %	43/15.3	103/36.7	135/48

También podemos afirmar que el enfoque predominante es el de alto rendimiento (48%), seguido del profundo (36.7%), existiendo una gran diferencia con respecto al enfoque superficial (15.3%). Esto supone que casi el 85% de los alumnos conoce y utiliza estrategias y motivaciones adecuadas de cara al estudio y el aprendizaje, lo cual contrasta con los bajos resultados académicos de un porcentaje bastante elevado en ambos centros, lo que nos lleva a pensar que posiblemente algunos alumnos han contestado lo que idealmente les gustaría ser como estudiantes, más de su perfil real.

En el segundo de los objetivos se identifican los factores determinantes del fracaso escolar desde la opinión de los propios estudiantes. Se les han presentado 5 factores y los estudiantes han seleccionado aquellos que se ajustan a su perfil, resultado un total de 11 posibles combinaciones. Estos factores/causas son: (1) Desmotivación / desinterés; (2) Dificultad con la asignatura; (3) Problemas con el profesor/a; (4) Problemas personales y/o familiares; (5) Desmotivación / desinterés y dificultad con la asignatura; (6) Desmotivación / desinterés y problemas con el profesor/a; (7) Desmotivación / desinterés y problemas

personales y/o familiares; (8) Dificultad con la asignatura y problemas con el profesor/a; (9) Dificultad con la asignatura y problemas personales y/o familiares; (10) Problemas con el profesor/a y problemas personales/familiares; (11) Otros.

En la Tabla 3, observamos que el 24.9% de los estudiantes considera que la principal causa de su fracaso escolar está relacionada con la dificultad de las asignaturas, seguida de la desmotivación/desinterés (23.8%). En algunos casos, la combinación de ambas causas tiene también un peso importante (14.9%). Cabe destacar el escaso peso del factor "Problemas personales y/o familiares" (1.10%).

Tabla 3
Factores que influyen en el fracaso escolar

GLOBAL	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Perdidos**
Frecuencia	67	70	9	3	42	7	17	12	8	2	36	8
Porcentaje	23.8	24.9	3.2	1.1	14.9	2.5	6.0	4.3	2.8	0.7	12.8	2.8

En el tercero de los objetivos, se analizan los factores necesarios para incrementar el rendimiento académico, entendidos como un "propósito de enmienda o mejora". Las categorías establecidas son: (1) Más motivación; (2) Dedicar más horas al estudio; (3) Apoyo extraescolar; (4) Implicación y reconocimiento familiar; y la combinación de ellas, (5) Más motivación y dedicar más horas al estudio; (6) Más motivación y apoyo extraescolar; (7) Más motivación e implicación y reconocimiento familiar; (8) Dedicar más horas al estudio y apoyo extraescolar, (9) Dedicar más horas al estudio e implicación y reconocimiento familiar; (10) Apoyo extraescolar e implicación y reconocimiento familiar; (11) Otros.

En la Tabla 4 se aprecia una clara prevalencia de unos factores sobre otros. Por un lado, los alumnos consideran que para mejorar su rendimiento deberían dedicar más horas al estudio (29.2%), lo que demuestra que son conscientes de que no dedican el tiempo suficiente a las tareas escolares. Además, creen que necesitan estar más motivados (18.9%). La conjunción de estos dos factores (el número 5) representa también un porcentaje importante (29.2%). Finalmente, tan solo el 1.4% de los estudiantes considera que necesita mayor implicación y reconocimiento familiar y el 2.1% señala la necesidad de apoyo extraescolar.

Tabla 4
Factores para mejorar el rendimiento escolar

GLOBAL	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**Perdidos**
Frecuencia	53	82	6	4	82	11	9	13	5	1	14	1
Porcentaje	18.9	29.2	2.1	1.4	29.2	3.9	3.2	4.6	1.8	0.4	5.0	0.4

Discusión y conclusiones

Las conclusiones más relevantes de este estudio pueden sintetizarse en que el enfoque de aprendizaje predominante de los estudiantes que han participado en esta investigación es el de alto rendimiento, seguido del enfoque profundo, lo cual contrasta con los encontrados en otros estudios previos en lo que el enfoque de alto rendimiento es el menos utilizado por los estudiantes (Hernández-Pina, García y Maquilón, 2001).

Cuando se analizan los factores determinantes del fracaso escolar, encontramos, en primer lugar, la dificultad con la asignatura. Esto puede ser debido, por un lado, a la complejidad de los contenidos que se estudian en una materia determinada, pero también al nivel que tienen los estudiantes respecto a ella. Así, si no estás consolidados los aprendizajes previos, resulta más difícil adquirir nuevos conocimientos. El segundo factor que explica el bajo rendimiento de los estudiantes es la falta de motivación y de interés, por lo que deberían fomentarse ambos aspectos en el aula. Llama la atención el bajo porcentaje de alumnos que escogieron la respuesta "Problemas personales y/o familiares", dado que la adolescencia es una etapa de grandes cambios y descubrimientos que, en ocasiones, conlleva ciertas dificultades.

Respecto a los factores necesarios para mejorar su rendimiento académico, los alumnos consideran que deben dedicar más horas al estudio, lo cual nos sugiere que muchos de ellos son conscientes de que los resultados académicos que obtienen son más bajos porque no le dedican el tiempo necesario o suficiente a las tareas escolares. Este factor, junto con una mayor motivación, son los dos aspectos prioritarios señalados por los estudiantes para mejorar su rendimiento. Es conveniente incidir en la motivación, puesto que es un factor clave para el desarrollo de los enfoques de aprendizajes que están más relacionados con los buenos resultados académicos, como son el enfoque profundo y el de alto rendimiento.

Como implicación prioritaria de actuación podría plantearse el incorporar nuevas metodologías de enseñanza con el fin de reducir la incidencia de algunos aspectos relacionados directamente con el fracaso escolar, sobre todo teniendo en cuenta que un elevado número de estudiantes encuentra dificultades en la asignatura, ya sea en lengua, matemáticas o idioma. Resultaría interesante que el profesorado conociese, analizase y tuviese muy en cuenta en el diseño de su asignatura el nivel de conocimientos previos de los estudiantes.

Si la motivación es uno de los pilares del aprendizaje y el rendimiento, el gran problema de desmotivación existente en las aulas de secundaria constituye también un aspecto decisivo y prioritario de intervención, aunque la integración de este aspecto tan personal e intrínseco de la persona en el currículo ordinario sería objeto de una investigación de envergadura ya que desde la posición del profesorado y las familias a penas si se podría incidir positivamente en la motivación extrínseca del aprendizaje, que está directamente relacionada con el enfoque superficial y el bajo rendimiento académico, lo cual nos haría continuar bajo esta problemática y no romper el ciclo del fracaso escolar.

Referencias

Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación,* 3 (14), 283-296.

Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying.* Melburne: Australian Council for Educational Research.

Cerezo, M. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica,* 2(1), 97-112.

De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En Flores, G.; D'Acais y Gutiérrez, I. *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Paulinas.

Hernández Pina, F., García Sanz, M.P. y Maquilón Sánchez, J.J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa,* 19(2), 465-489.

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre sobre calidad de la educación.

Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua.* Granda: Universidad de Granada.

Maquilón, J.J. (2010). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios.* Murcia: EDITUM.

Maquilón, J.J. y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 14(1), 84-90.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España.* Madrid: Fundación Alternativas.

PRINCIPIOS DE KNOWLEDGE BUILDING: VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Purificación Salmerón Vílchez, Universidad de Granada
Calixto Gutiérrez-Braojos, Universidad de Granada
Email contacto: psalmero@ugr.es

Resumen

En esta comunicación se presenta un estudio cuya meta fue conocer la valoración de estudiantes universitarios sobre el cumplimiento de los principios del KnowledgeBuilding, Estos principios son considerados elementos claves para facilitar el desarrollo de comunidades de aprendizaje y la construcción de conocimiento. La muestra está compuesta por 145 estudiantes universitarios. El Knowledge Building Principles Inventary (Gutiérrez-Braojos. no publicado) fue aplicado para recoger la percepción de los estudiantes sobre el grado en el que las institución educativa universitaria cumple con dichos principios. Este instrumento consta de dos partes, la primera parte se conforma de 12 items en escala likert de medición. La segunda parte,se estructura en dos preguntas de respuesta abierta que pretende recoger información sobre las razones y posibles soluciones a jucio de los estudiantes. A partir de un análisis descriptivo y un análisis cualitativo, se presentan los resultados y conclusiones sobre la percepción de los estudiantes con respecto al cumplimiento de los principios del Knowledge Building.

Descriptores: *Knowledge Building, comunidades de indagación y Educación Superior.*

Abstract

In this paper we present a study whose goal was to determine the valuation of university students regarding compliance with the principles of Knowledge Building. These principles are considered key elements to facilitate the development of learning communities and knowledge construction. The sample consists of 145 college students. The Knowledge Building Principles Inventory (Gutiérrez-Braojos, unpublished) was used to collect the perception of the students about the degree to which the university educational institution complies with these principles. This instrument consists of two parts, the first part is made up of 12-item Likert scale measurement. The second part is divided into two open-ended questions intended to collect information on reasons and possible solutions. From a descriptive analysis and a qualitative analysis, we present the results and conclusions about the students' perceptions regarding compliance of the principles of Knowledge Building.

Keywords: *Knowledge Building, Inquiry communities, Higher Education.*

Introducción

Durante los últimos años, la investigación educativa ha centrando sus esfuerzos en mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de la implementación de las tecnologías educativas emergentes (Salmerón, Rodriguez Fernández,& Gutiérrez-Braojos, 2010; Sánchez Santamaría & Morales Calvo, 2012). Dentro de estos estudios, una línea teórica emergente se ha dirigido a analizar la construcción de objetos de conocimiento en comunidades de indagación. Las comunidades virtuales de indagación hacen referencia a grupos colaborativos que participan en espacios virtuales comprometidos con la construcción de significados compartidos sobre artefactos conceptuales (Garrison y Akyol, 2013). Una de las líneas de investigación que están tomando más presencia en la producción científica reciente sobre comunidades de indagación es la teoría del Knowledge Building (Bereiter & Scardamalia. 1993). Los teóricos del Knowledge Building afirman que la eficiencia de estos entornos está en función de que los estudiantes asuman una responsabilidad cognitiva con respecto a la construcción de conocimiento y compromiso con la comunidades de indagación (e.g. Scardamalia, 2002). En este sentido Scardamalia ha elaborado 12 principios para facilitar la participación y la construcción del conocimiento en comunidad (Figura 1).

Figura 1. Principios del KnowledgeForum

Este estudio que presentamos forma parte de un estudio más amplio sobre la construcción de objetos de conocimiento mediante la Plataforma Knowledge Forum. Concretamente en esta comunicación presentamos los resultados de un análisis dirigido a conocer la opinión de los estudiantes universitarios sobre la aplicación de estos principios en el la educación superior.

Método

Participantes

En este estudio participaron 145 estudiantes matriculados en segundo curso delGrado de Educación Social, de la Faculta de Ciencias de la Educación, en Granada (dos grupos) y la Facultad de Educación y Humanidades, en Ceuta (un grupo), ambas pertenecientes a la Universidad de Granada. La muestra de este estudio fue seleccionada en el comienzo del curso académico 2012-2013 mediante muestreo intencional en el que se consideró,como muestra invitada,a todoel alumnado matriculado en la materia troncal de Diagnóstico de Necesidades en Educación Social, que se impartió, de forma simultánea y coordinada en ambos Campus.

Instrumentos

Para recoger información sobre la percepción de los estudiantes sobre el grado en el que las institución educativa universitaria cumple los principios del Knowledge Buildng se utilizó el Knowledge Building Principles Inventary (Gutiérrez-Braojos, documento inédito). Este instrumento consta de dos partes.La primera parte se conforma de 12 items sobre el cumplimiento de dichos principios, a través una escala likert de medición, con valores comprendidos entre "1" y "5"(siendo "1" totalmente desacuerdo. y "5" totalmente de acuerdo). La segunda parte, esta compuesta por dos cuestiones de respuesta abierta que pretende recoger información sobre las razones y posibles soluciones, a juicio de los estudiantes. El análisis de esta parte del cuestionario es de carácter cualitativo.La fiabilidad de la escala, calculada a través del Alfa de Cronbach fue de .822.

Procedimiento analítico

En base a los objetivos planteados, los análisis realizados han consistido, por un lado en estadísticos descriptivos como frecuencias, porcentajes y medias. Estos se han calculado en función de las respuestas del alumnado a la escala. Por otro lado, se han realizado análisis de contenido de los datos cualitativos extraídos de las cuestiones de respuesta abierta contenidas en el Knowledge Building Principles Inventary.

Resultados

En términos generales, como podemos observar en la Tabla 1, los datos indican que, según la opinión del alumnado, el cumplimiento de los principios de la Knowledge Building Theory es infrecuente en el contexto educativo universitario. Tan sólo el Principio de *Uso Constructivo de Fuentes Autorizadas* cuya media se define como la puntuación máxima (3.23) destaca especialmente, siendo considerado de los más trabajados en este contexto. Un dato destacable es que, considerando las medias, ninguno de los principios acerca su puntuación a “5”, agrupándose las puntuaciones comprendidas entre “2” Casi nunca, y “3” algunas veces (ver Gráfico 1).

Tabla1

Principios del KnowledgeBuilding

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ideas y Problemas Auténticos	145	1.00	5.00	2.3862	.83488
Mejora Permanente de Ideas	145	1.00	5.00	2.6621	.85975
Diversidad de Ideas	145	1.00	5.00	2.6897	.92434
Democratización del Conocimiento	145	1.00	5.00	2.5448	.85780
Síntesis hacia un nivel superior de Síntesis	145	1.00	5.00	2.5517	.91993
Agencia Epistémica	145	1.00	4.00	2.7103	.94220
Uso Constructivo de Fuentes Autorizadas	145	1.00	5.00	3.2345	.89763
Discurso Progresivo	145	1.00	5.00	2.6069	1.01582
Responsabilidad Cognitiva Colectiva	145	1.00	5.00	2.8483	.89234
Avance Simétrico del Conocimiento	145	1.00	5.00	2.6483	.90163
Ubicuidad de la Construcción del Conocimiento	145	1.00	4.00	2.3655	.91904
Autoevaluación Transformativa Grupal	145	1.00	5.00	2.4759	1.06120
N válido (según lista)	145				

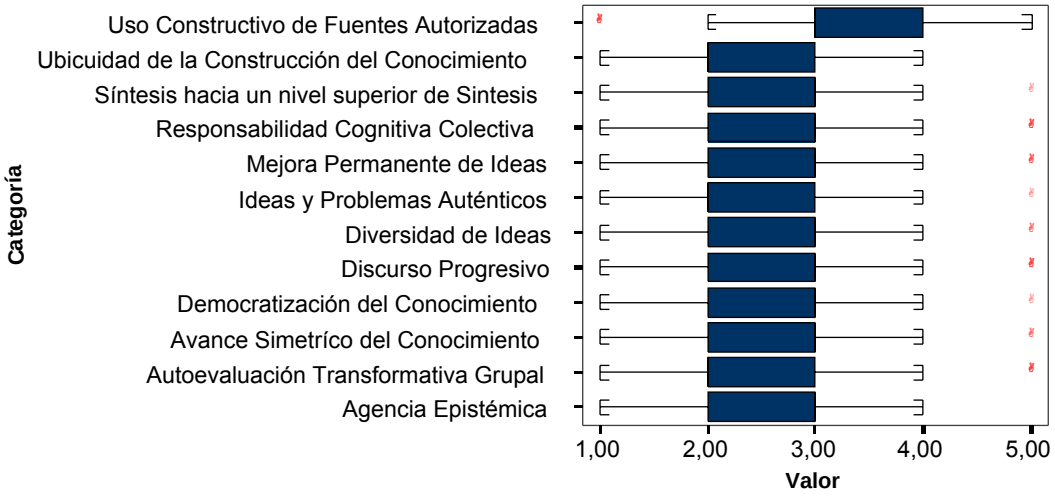


Gráfico 1. Principios del KnowledgeBuilding

Una revisión de las respuestas elaboradas en el cuestionario abierto muestra que en sus visiones generales sobre los principios y su representación en contexto educativo, esta es una posición compartida:

> *SA: Los principios propuestos por el KnowledgeBulding me parecen muy correctos, aunque la realidad del sistema educativo no guarde coherencia apenas con ellos.*

Una aproximación más detallada a los datos de algunos de algunos de los principios clave en la teoría del Knowledge Building nos muestra más claramente que la enseñanza en educación superior sigue presentando características de enfoques tradicional que dificultan la emergencia de objetos de conocimiento mediante una participación dialógica y democrática.

Principio de Democratización del Conocimiento

Como podemos observar en la Tabla 2, aunque existe un alto porcentaje que se posiciona en una opinión intermedia (37.2%), el porcentaje más alto es aquel que resulta en las opiniones que consideran que este principio no se respeta (49.7%) en el ámbito universitario. Así, solamente un 12.4% de los estudiantes consideran que la educación superior facilita la participación democrática en la construcción del conocimiento.

Tabla 2
Principio de Democratización del Conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	9.6	9.7	9.7
	2	58	39.7	40.0	49.7
	3	54	37.0	37.2	86.9
	4	18	12.3	12.4	99.3
	5	1	.7	.7	100.0
	Total	145	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.7		
Total		146	100.0		

En las explicaciones de los estudiantes a sus respuestas, encontramos una opinión negativa acerca de la democratización del conocimiento en las aulas:

IA: Si intentamos ver la participación de los estudiantes en la decisión sobre los temas que se van a estudiar, comprobamos que brilla por su ausencia, al menos a mi parecer. Nunca he llegado a un aula en la que me hayan preguntado qué quiero estudiar, y cómo.

MA: los conocimientos que se dan en clase no están del todo democratizados, ya que los alumnos no participan en ellos.

Principio de Responsabilidad Cognitiva Colectiva

Según los datos recogidos, en este principio la puntuación intermedia es la más representada (43.4%) frente a aquellas personas que han valorado de forma negativa (22.1%) o de forma positiva (34.5%) (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Principio de Responsabilidad Cognitiva Colectiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	5.5	5.5	5.5
	2	42	28.8	29.0	34.5
	3	63	43.2	43.4	77.9
	4	28	19.2	19.3	97.2
	5	4	2.7	2.8	100.0
	Total	145	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	1	1	.7	
Total		146	146	100.0	

Las argumentaciones que da el alumnado sobre la falta de cumplimiento de este principio es debida a la inexperiencia del profesorado como del alumnado en las nuevas formas de trabajo colaborativo en el aula:

AAl: Siempre se ha tenido mucho más en cuenta los logros cometidos a nivel individual que los colectivos. Sin embargo, parece ser que actualmente hay docentes más interesados en el trabajo en grupo y lo valoran más. Ese hecho hará que los educandos aprendamos a trabajar más en equipo y a pensar de forma grupal y no en nosotros mismos y nuestro progreso propio, ya que si no es con los demás, no lo conseguiremos.

IA: Pienso que tanto alumnos como profesores, estamos aprendiendo ahora a trabajar y evaluar en grupo, por lo que se debe tener muy en cuenta el papel que cada miembro del grupo representa, y tratar de evaluar en función de lo aportado y lo aprendido, haciendo un seguimiento de la realización del trabajo en grupo.

Otra cuestión interesante es la que plantea que esta responsabilidad cognitiva implique el trabajo intergrupos:

RL: veo bien que se recompense con refuerzos positivos tanto el trabajo grupal como el individual. Pero añadiría el valorar también el que se ayuden unos grupos a otros.

Principio de Autoevaluación Transformativa Grupal

Respecto al principio de Autoevaluación Transformativa Grupal, los datos han resultado similares a los casos anteriores: alrededor de la mitad de la muestra (53,1%) ha manifestado la falta de representación de este principio e las practicas educativas frente a un 18% que se muestra positivo ante esta cuestión.

Como hemos mencionado en el apartado anterior, según el alumnado, la falta experiencia en el trabajo colaborativo en el aula implica abarca también las formas de evaluarlas (Ver citas del Principio de Responsabilidad Cognitiva).

Tabla 4
Principio de Autoevaluación Transformativa Grupal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	19.9	20.0	20.0
	2	48	32.9	33.1	53.1
	3	42	28.8	29.0	82.1
	4	22	15.1	15.2	97.2
	5	4	2.7	2.8	100.0
	Total	145	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.7		
Total		146	100.0		

Otra cuestión importante es la que hace mención explícita a la falta cultura evaluativa especialmente la autoevaluativa en el ámbito escolar:

PL: La autoevaluación, creo que cada vez es más frecuente, pero está costando que la gente adquiera esta costumbre, ya que a una persona le suele costar evaluarse a sí misma.

AM: Es difícil enseñar conceptos como la evaluación abierta o la autoevaluación cuando el conocimiento o no de estos términos se evalúa de una forma tradicional, con notas poco personales y sometidas a unos estándares tan contrarios.

Discusión

A la vista de los resultados, el alumnado universitario ha considerado que los principios del Knowledge Building no forman parte de la dinámica del aula y por tanto de la cultura escolar. Aunque los estudiantes han valorados estos principios como necesarios y coherentes con las necesidades educativas y socioculturales actuales, en sus discursos argumentan que son poco frecuentes en la realidad educativa, adjetivándolos incluso, en más de una ocasión, de "utópicos" según su percepción de las practicas educativas en el contexto educativo superior.

En este sentido, consideramos necesario un cambio en el enfoque educativo que facilite la construcción creativa y colaborativa del conocimiento (Gutiérrez-Braojos & Salmerón-Vílchez, 2012). Aunque defendemos como necesario, que este planteamiento se realice desde los primeros niveles educativos, entendemos que esta forma de diseñar y desarrollar el trabajo en el aula, dentro de la educación superior, debe ser una tarea ineludible si se pretende facilitar a los estudiantes el desarrollo de competencias para en la sociedad del conocimiento. Por ello consideramos que son necesarias propuestas educativas que faciliten la transformación expansiva de estructuras de actividad a partir de la materialización de dichos principios.

Referencias

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry in to the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.

Scardamalia. M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67–98). Chicago, IL: Open Court.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2006). Knowledge building: theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–119). New York: Cambridge University Press.

Gutiérrez-Braojos, C. (2012). *Knowledge Building Principles Inventary*. Documento inédito.

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón-Vílchez.P. (2012). *Building Knowledge: Theoretical model to analyze Knowledge Builders*. Knowledge Building Summer Institute 2012: Building Cultural Capacity for Innovation. Institute for Knowledge Innovation and Technology (IKIT). August 7-10, Toronto, Ontario, Canada.

Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez.P. y García, J. M. (2012). *Profiles of Student Participation in Virtual Computer Learning and Building Environment*. Knowledge Building Summer Institute 2012: Building Cultural Capacity for Innovation. Institute for Knowledge Innovation and Technology (IKIT). August 7-10, Toronto, Ontario, Canada.

Salmeron, H., Rodríguez-Fernández, S. y Gutiérrez-Braojos, C. (2010).Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar, 34*, 163-171.

Sánchez Santamaría, J. y Morales Calvo, S. (2012). Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). *Digital Education Review*, *21*, 33-46.

DIVERSIDAD CULTURAL Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Carmen Carmona Rodríguez, Universitat de València
Mª Jesús Bravo Sánchez, Universitat de València
Nerea Hernaiz Agreda, Universitat de València
Alejandro Gil Salmerón, Universitat de València
Mª Jesús Benlloch Sanchis, Universitat de València
Email contacto: carmen.carmona@uv.es

Resumen

Un contexto clave en el que la diversidad cultural se hace extensible es en los centros educativos. Para que se produzca un contexto intercultural de éxito es necesaria la adquisición de habilidades necesarias para interactuar y afrontar las demandas del nuevo contexto. Por tanto, el objetivo general del presente estudio es analizar las competencias interculturales en centros con diversidad cultural. Siguiendo el modelo de competencias interculturales de Van der Zee y Van Oudenhoven (2000) compuesto por: Empatía Cultural, Flexibilidad, Apertura, Estabilidad Emocional e Iniciativa Social, se llevó a cabo el estudio en seis centros de secundaria de la Comunidad Valenciana, en el que participaron 1482 estudiantes de ESO y Bachillerato. Los resultados generales del estudio indicaron diferencias significativas en competencias interculturales según nacionalidad, país de origen y procedencia de los progenitores. Así pues, proporcionar al alumnado oportunidades para el contacto intercultural y exponerlos al ejemplo de buenas relaciones interculturales, son dos medios importantes para fomentar la adaptación entre el alumnado.

Descriptores: *Competencias interculturales, Diversidad cultural, Secundaria.*

Abstract

A key context in which cultural diversity is extended is in schools. An intercultural context of success requires the acquisition of skills needed to interact and meet the demands of the new context. Therefore, the overall objective of this study is to analyze intercultural competences in culturally diverse secondary schools. According to Van der Zee and Van Oudenhoven (2000) intercultural competences model composed by: Cultural Empathy, Flexibility, Openmindedness, Emotional Stability and Social Initiative. We carried out the study in six secondary schools of the Valencian Community, and 1482 students participated. Results showed significant differences in intercultural competences regarding students' nationality, born country and parents origin. Provide students with opportunities for intercultural contact and expose the example of good intercultural relations are two important ways to promote adaptation among students.

Key words: *Intercultural conpetences, Cultural diversity, Secondary school.*

Introducción

En la actualidad, el proceso de globalización hace que vivamos cada día más en un contexto de intercambio cultural, acercando las personas y las culturas. Este hecho, se hace extensible y se visibiliza cada día más en los centros educativos en el que la diversidad cultural es una realidad. Sin embargo, para que se produzca un contexto intercultural de éxito es necesaria la adquisición de competencias que faciliten la interacción y el entendimiento para afrontar las demandas del nuevo contexto intercultural que se crea. La adquisición, desarrollo y efecto de las competencias interculturales se han explicado desde diferentes modelos (ver Spitzberg y Changnon, 2009). En particular, y desde el enfoque que se parte en el presente estudio, el modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (Bennett, 1998) de seis etapas, explica desde una perspectiva evolutiva, las reacciones de las personas respecto a la diferencia cultural. En líneas generales, las tres primeras etapas son denominadas como "etnocéntricas", pues la persona valora de manera acentuada, su propia cultura de origen respecto a la cultura de acogida. Pasando por las etapas de *negación, defensa y minimización*. Las tres siguientes etapas son las denominadas "etnorelativas", pues la persona relativiza la superioridad de su cultura de origen y, en base a sus propias experiencias de vida, llega a desarrollar verdaderamente un cierto grado de sensibilidad intercultural, pasando por las etapas de *aceptación, adaptación e integración*.

En línea con este modelo, encontramos el modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (1996, 2000), en el que se manifiesta que para construir una ciudadanía global es necesario promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales. Para conseguir este propósito, se representa el proceso desde tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural). Esta última perspectiva, se centra en las emociones o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes, indicando que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 2000). Estos autores describen seis atributos personales que pueden llegar a aplacar el impacto de las diferencias culturales: ser abierto de mente, empatía, autorregulación, implicación en la interacción, autoconcepto y actitud de no juzgar (Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012). Atributos que están en línea con el modelo de Van der Zee y Van Oudenhoven (2000), en el que en base a cinco competencias interculturales se ha mostrado una relación con la facilidad y apertura hacia otras culturas, constatándose una relación positiva entre las diferentes estrategias de aculturación del modelo de Berry (1997) y las cinco competencias interculturales que componen el modelo: iniciativa social, empatía cultural, flexibilidad, estabilidad emocional y apertura mental.

Estas cinco competencias han demostrado ser eficaces en contextos culturalmente diversos (Carmona, 2011; Carmona, Van der Zee, Van Oudenhoven, y Orellana, 2012; Carmona, Van der Zee y Van Oudenhoven, en prensa). Así pues, para tener éxito en estos contextos sería necesario tener: *Empatía Cultural*, que determina el interés en otras personas y la sensibilidad hacia las creencias y sentimientos de los demás; *Iniciativa Social*, que refleja la tendencia a tomar iniciativas de carácter social y crear fácilmente redes sociales; *Estabilidad Emocional*, que es la capacidad de manejar el estrés producido por el proceso de adaptación a la nueva cultura; *Flexibilidad*, que es la competencia de cambiar las formas tradicionales de proceder en su cultura a los nuevos estándares y procedimientos establecidos en la cultura de acogida, y la *Apertura*, que hace referencia a la ausencia de prejuicios hacia otros grupos culturales y a la actitud abierta hacia esos grupos. En línea con estas competencias, recientes

estudios como el de Castro-Solano (2011), han mostrado que las variables de Apertura a experiencias nuevas y Aceptación de la diversidad cultural fueron clave en el proceso de adaptación. Estos resultados apoyan previos estudios en los que la empatía cultural, la sensibilidad cultural y el etnorelativismo son constructos trascendentes para comprender la adaptación de personas que toman contacto con contextos culturales diversos (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003).

En relación con el contexto educativo, la institución escolar es el principal ámbito para el contacto intergrupal y la aculturación (Aguaded, 2006). Sin embargo, como afirman Greenfield, Keller, Fuligni y Maynard (2003), los adolescentes, independientemente de su contexto cultural, se enfrentan principalmente con tres retos propios: establecer, mantener y finalizar relaciones sociales; adquirir nuevos conocimientos y habilidades; y lograr autonomía. Estos aspectos hacen que el estudiante aprenda a afrontar el estrés emocional y social que las relaciones intergrupales en contextos de mayor diversidad cultural producen y lograr así una adaptación exitosa. Sin embargo, de acuerdo con Vilà (2006), en el contexto educativo, la sensibilidad intercultural tiene una relación directa con algunas particularidades y comportamientos del alumnado, como pueden ser: el género, la identificación cultural, la procedencia del alumnado y familias, la percepción sobre la competencia y usos lingüísticos, o de las amistades interculturales (Sanhueza y Cardona, 2009). Por tanto, el objetivo general del presente estudio es 1) analizar si existen diferencias culturales en las cinco competencias interculturales, y 2) examinar si existen diferencias en competencias interculturales en función del binomio procedencia del alumnado-procedencia de sus progenitores.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 1482 estudiantes de seis centros de la Comunidad Valenciana, correspondientes a los diferentes niveles de la ESO (81.8%) y de Bachillerato (18.1%), un 0.1% no respondió a esta pregunta. De los seis centros, tres eran concertados y los otros tres públicos. En la muestra, el 48.7% eran chicas, con una edad promedio de 14.57 años (DT = 1.75), y un 20% del alumnado procedía de otros países. En cuanto al país de nacimiento del alumnado, éstos fueron agrupados de acuerdo con la clasificación de culturas de Gupta, Hanges y Dorfman (2002), resultando en que un 48.8% procedía de Latinoamerica, un 19.69% de Europa del Este, un 5.3% de Asia, un 3.5% de la Europa Germánica, un 2.8% de Europa del Sur, un 1.1% Africa Subsahariana, y un 0.7% de la cultura Árabe. En cuanto a sus progenitores, un 22.1% indicó que provenían de otros países.

Instrumento

El instrumento utilizado en el presente estudio se enmarca en un proyecto más general en el que se examinaban las competencias interculturales en relación al bienestar psicológico del alumnado. En concreto, para este estudio se utilizaron las variables socio-demográficas (edad, género, país de nacimiento, nacionalidad, procedencia de los progenitores), y competencias interculturales.

Competencias interculturales. Se midió con el cuestionario "Multicultural Personality Questionnaire" de Van der Zee y Van Oudenhoven (2000, 2001). Este cuestionario ha sido validado y está formado por 91 ítems agrupados en cinco factores y con un rango de respuesta

de 1 "totalmente no aplicable" a 5 "totalmente aplicable". Los cinco factores han mostrado una adecuada consistencia interna.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un muestreo intencional, seleccionándose los centros escolares con presencia de alumnado de origen español y no español. En segundo lugar, se solicitó al equipo directivo y a los padres y madres su participación en la investigación. La recogida de datos se llevó a cabo durante las sesiones de tutorías.

Resultados

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS 19. Para analizar el primer objetivo, examinar si existen diferencias culturales en las competencias interculturales, se realizó un ANOVA de un factor. De acuerdo a la clasificación de Gupta et al., (2002), los sujetos fueron agrupados en diez grupos culturales. Los resultados mostraron en general diferencias estadísticamente significativas para la competencia *Apertura Mental* [$F(7, 1450) = 2.48$, $p = .016$)], y marginalmente significativas para la competencia *Iniciativa Social* [$F(7, 1451) = 1.91$, $p = .065$)]. Comparaciones Post-hoc utilizando el test DSM indicaron diferencias significativas en la competencia de *Empatía Cultural* entre el grupo cultural de Asia y los grupos de Europa del Sur, Latinoamérica, y España. Estos resultados indican que el alumnado procedente de países asiáticos tiene niveles más bajos de empatía cultural. Sin embargo, es importante que constatemos que las diferencias entre medias fueron pequeñas. En cuanto a *Apertura Mental*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de África Subsahariana y los siguientes grupos culturales: Europa del Sur, Europa del Este, Europa Germánica, Cultura Árabe, y España. Entre el grupo de España y Latinoamérica también se encontraron diferencias con un nivel de significación de .01.

A modo de resumen, los resultados muestran que los adolescentes procedentes de países africanos presentan una mayor ausencia de prejuicios hacia otros grupos culturales y tienen una actitud abierta hacia ellos. Para la competencia *Iniciativa Social*, los resultados encontrados mostraron que el grupo de Asia, mostró menor iniciativa social en comparación con el grupo de Europa del Este, y el de España. Para este último grupo, se encontraron diferencias con el grupo de Latinoamérica ($p < .01$), presentando el grupo de estudiantes españoles una mayor iniciativa social. En relación a *Estabilidad Emocional*, los resultados encontrados mostraron que el grupo de Latinoamérica ($M = 3.07$, $DT = .56$, $p < .05$) en comparación con el grupo de Europa del Este ($M = 3.22$, $DT = .58$, $p < .05$), presentaron una mayor inestabilidad emocional producida por el proceso de interacción en la nueva cultura. Por último, para la competencia de *Flexibilidad*, los resultados indicaron que el alumnado proveniente de Europa del Sur tenían mayores niveles de flexibilidad ($M = 3.41$, $DT = .23$) en comparación con el grupo de Asia ($M = 3.10$, $DT = .36$, $p < .05$).

Diferencias en competencias interculturales en función de la procedencia alumnado-progenitores

Otro de los aspectos que queríamos analizar era si existen diferencias en el grado de competencias interculturales en función de la procedencia del alumnado y de los progenitores. Para ello, se creó una nueva variable teniendo en cuenta estos dos aspectos y se formaron cuatro grupos: Grupo 1: España-España (70%), Grupo 2: España-Otra procedencia (6.3%); Grupo 3: Otra procedencia-España (3.4%); y Grupo 4: Otra procedencia-Otra procedencia

(15.8%). Un 4.5% no respondió a esta pregunta. Los resultados generales, mostraron diferencias significativas en las variables de apertura mental e iniciativa social. Las comparaciones Post-hoc utilizando el test DSM mostraron diferencias con un nivel de significación de .05 en las competencias interculturales (ver Figura 1). En Empatía Cultural, entre el grupo España-Otra procedencia y el grupo Otra procedencia-Otra procedencia. Estos resultados indican que el alumnado nacido en España y con padres procedentes de otros países tiene mayor empatía cultural que el alumnado nacido en otros países y con padres también procedentes de otros países.

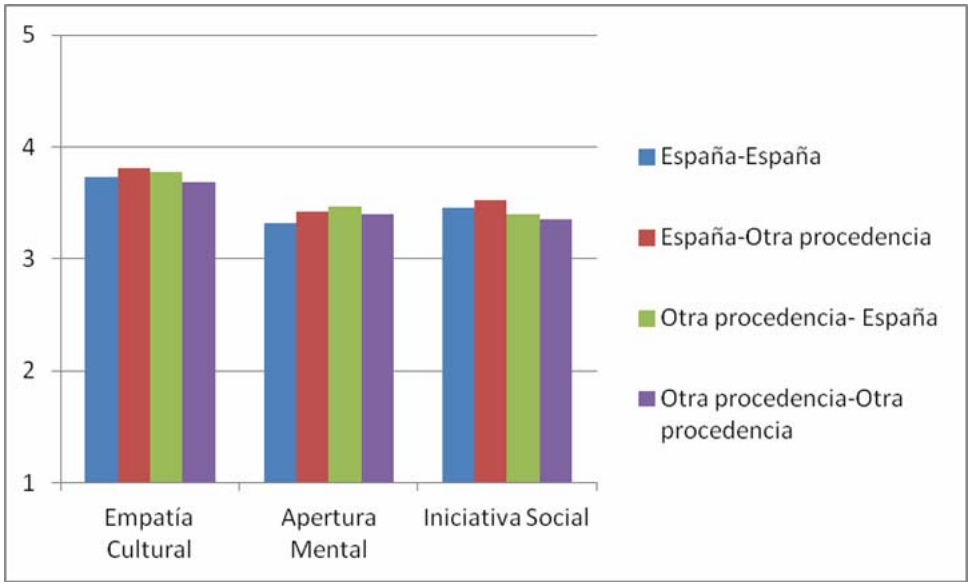


Figura 1. Diferencias significativas de las competencias interculturales en función de la procedencia alumnado-progenitores

En *Apertura Mental*, los resultados nos muestran que el grupo Otra procedencia- Otra procedencia, en comparación con el grupo España-España presentan una menor ausencia de prejuicios hacia otros grupos culturales y una actitud abierta hacia esos grupos. Y en *Iniciativa Social*, el grupo Otra procedencia- Otra procedencia mostró una menor tendencia a tomar iniciativas de carácter social y crear fácilmente redes sociales en comparación con el grupo España-Otra procedencia y el grupo España-España.

Discusión

Los resultados del presente estudio muestran consenso con los resultados de otros estudios con muestras de estudiantes internacionales, en el que una mejor adaptación de los estudiantes está relacionada con mayor empatía cultural, apertura mental y flexibilidad (Suanet y Van de Vijver, 2009). Podemos observar que existen diferencias entre los grupos culturales en cuanto a competencias interculturales. En concreto, los resultados indicaron que el alumnado procedente de países asiáticos tiene niveles más bajos de *empatía cultural*, y los procedentes de países africanos con una mayor *apertura mental* presentan una mayor ausencia de prejuicios hacia otros grupos culturales y tienen una actitud abierta hacia ellos.

En cuanto a *iniciativa social*, los resultados encontrados mostraron que el grupo de Asia tenía menor iniciativa social en comparación con el grupo de Europa del Este y el de España, y el de Latinoamérica en comparación con el grupo Español. La *estabilidad*

emocional, un aspecto fundamental en adolescentes y en concreto en la adaptación a la cultura de acogida, fue significativa en el grupo de Latinoamérica presentando una mayor inestabilidad emocional producida por el proceso de interacción en la nueva cultura, en comparación con el grupo de Europa del Este. Por último, para la competencia de *flexibilidad*, los resultados indicaron que el alumnado proveniente de Europa del Sur tenía mayores niveles de flexibilidad en comparación con el grupo de Asia. En línea con estos resultados, recientes estudios en el contexto de la movilidad universitaria, han mostrado que los estudiantes provenientes del grupo cultural latinoamericano tienen mayor empatía cultural que los grupos culturales asiáticos al inicio de su estancia académica (Carmona, Van der Zee y Van Oudenhoven, en prensa).

Atendiendo a nuestro segundo objetivo, en el que queríamos analizar si existían diferencias en competencias interculturales en función de la procedencia del alumnado y sus padres, los resultados indican que aquellos alumnos/as nacidos en España y con padres procedentes de otros países, son más capaces de empatizar con personas de otras culturas que aquellos alumnos/as procedentes de otros países y con padres también procedentes de otros países. Sin embargo, éstos últimos mostraron tener mayor apertura mental que los nacidos en España y con padres también procedentes de España. En cuanto a la iniciativa social, en general se observa que el alumnado nacido en España pero con padres procedentes de otros países son los que tienen mayor tendencia a crear redes sociales y contactos.

Así pues, los resultados del presente estudio muestran diferencias en función del grupo cultural en las competencias interculturales. Sin embargo estos hallazgos son extraídos de un estudio correlacional en el que los grupos culturales participantes no eran totalmente homogéneos y existía una gran diversidad cultural en los centros.

A partir de los resultados obtenidos, es necesario reflexionar sobre el papel fundamental que juegan las competencias interculturales en el proceso de adaptación de los estudiantes en los centros. En este sentido, se pueden destacar algunas de las implicaciones para el contexto de la educación como es la inclusión de programas de entrenamiento en competencias interculturales y diversidad cultural (Herfst, Van Oudenhoven y Timmerman, 2008; Jackson y Nyoni, 2012), los cuales podrían proporcionar una mejor adaptación cultural. Por tanto, el desarrollo de competencias interculturales podría repercutir de una forma positiva en la adaptación cultural de los estudiantes, en sus relaciones interpersonales y estabilidad emocional que les facilitaría tener éxito en esta experiencia personal y académica en un contexto intercultural de aprendizaje. Sin embargo, trabajar las cualidades personales para conseguir un buen manejo de las competencias anteriormente presentadas requiere tiempo y esfuerzo. Todo ello supone interiorizar marcos cognitivos para su análisis, adquirir habilidades en los procesos básicos de adaptación cultural, intentar superar el etnocentrismo y desarrollar tolerancia y respeto por la propia cultura y las diferencias culturales.

Referencias

Aguaded, E. M. (2006). *La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO*. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.

Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. En Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: Aninternational review, 46*(1), 5-34.

Carmona, C. (2011, Septiembre). *La Relación entre competencias interculturales yapoyo social en estudiantes internacionales de educación superior*. Comunicación presentada en el XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un mundo en red, Madrid.

Carmona, C., Van der Zee, K. y Van Oudenhoven, J. P. (en prensa). Competencias interculturales: aspecto clave para la internacionalización. En R. Hernández y N. Orellana, (Eds.), *Educación Superior: Gestión, Innovación e Internacionalización* (pp. xx-xx). Valencia: Publicacions de la Universitat deValència

Carmona, C., Van der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., y Orellana Alonso, N. (2012, Septiembre). *Intercultural competences: A key factor to international students adaptation*. Comunicación presentada en The European Conference on Educational Research, Cádiz.

Castro-Solano, A. (2011). La evaluación de las competencias culturales de los líderes mediante el inventario de adaptación cultural. *Anales de Psicología, 27* (2), 507- 517.
Chen, G. M., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook, 19*, 353-383.

Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 2-14.

Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., y Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology, 54*, 461–490. Gupta, W., Hanges, P. J., y Dorfman, P. (2002). Cultural clusters: methodology and findings. *Journal of World Business, 37*, 11-15.

Hammer, M.R., Bennett, M.J. y Wiseman, R.L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*, 421-443.

Herfst, S. L., Van Oudenhoven, J. P., y Timmerman, M. E. (2008). Intercultural effectiveness training in three western immigrant countries: A cross-cultural evaluation of critical incidents. *International Journal of Intercultural Relations, 32*(1), 67-80.

Jackson, D. S., y Nyoni, F. P. (2012). Reflections on study abroad education: Guidelines on study abroad preparation and process. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 22*(2), 201-212.

Sanhueza, S. V. y Cardona, C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 247-262.

Sanhueza, S. V., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios, 36*, 131-151.

Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.

Suanet, I. y Van de Vijver, F. J. R.(2009). Perceived Cultural Distance and Acculturation among Exchange Students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*, 182–197.

Van der Zee, K. I., y Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality, 35,* 278-288.

Van der Zee, K. I. y Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality, 14*, 291–309.

Van Oudenhoven, J. P., Mol, S. y Van der Zee, K. I. (2003). Short note: Study of the adjustment of Western expatriates in Taiwan ROC with the multicultural personality questionnaire. *Asian Journal of Social Psychology, 6*, 159–170.

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 353-372.

UN INDICADOR SOCIOMÉTRICO COMO MEDIDA DE EFICACIA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES APOYADO CON TIC EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Paola Perochena González, Universidad Internacional de la Rioja
Mª José Rodríguez Conde, Universidad de Salamanca
Susana Olmos Migueláñez, Universidad de Salamanca
Mª Esperanza Herrera García, Universidad de Salamanca
Email contacto: paolaperochena@usal.es

Resumen

La presente comunicación expone los resultados obtenidos en un estudio realizado con estudiantes de ESO en el cual se aplicó un programa de educación en valores a través de las TIC. Para evaluar la eficacia del mismo se utilizó, entre otros instrumentos, un test sociométrico en un diseño cuasiexperimental, con medidas pre-postet y con grupos control y experimental. Los resultados no reflejaron diferencias estadísticamente significativas (n.s. .05) en los índices sociométricos. En cambio, se realizaron otras medidas sobre otro tipo de variables en las que el programa sí tuvo consecuencias y, por lo tanto, los resultados han sido diferentes. Estos ya se han publicado en trabajos de Puyal, Olmos-Migueláñez y otros, 2013 y de Pariente y Perochena 2013. El estudio forma parte del proyecto de investigación i+d EDU2009-08753, desarrollado por el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca.

Descriptores: *evaluación de programas, tecnologías de la información y comunicación (TIC), técnicas sociométricas, educación en valores, Educación Secundaria.*

Abstract

The following communication presents the results of a study on Elementary Secondary School, to whom we apply an educational program on values, through ICT. To value the efficacy, we use, among other instruments, a sociometric test in a causiexperimental design with pre-postest measures and control experimental groups. The results did not show statistical differences (n.s. .05) in the sociometric indexes. In comparison, when measurements for other variables upon which the program did have consequences, and therefore, the results have been different. These have already been published in works by Puyal, Olmos-Migueláñez and others, 2013, and Pariente and Perochena, 2013. This study is located in the investigation project i+d EDU2009-08753, developed by the Educational Evaluation and Orientation Group (GE2O) at the University of Salamanca.

Keywords: *program evaluation, ICT, sociometric techniques, values education, Elementary Secondary Education.*

Introducción

La presente comunicación tiene el objetivo de exponer los resultados derivados de una investigación realizada con alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Castilla y León. El estudio consistió en la implementación de un programa para educar en valores utilizando como apoyo las TIC y una de las medidas de su eficacia se ha basado en el uso de la sociometría. La evaluación del resultado del programa se realizó mediante un diseño cuasi-experimental pre-postest con grupo control y grupo experimental.

Breves apuntes teóricos y un programa de desarrollo de valores en ESO

En este estudio, partimos de una serie de supuestos sobre el efecto de las relaciones sociales entre los adolescentes sobre el aprendizaje en el aula. Así, la cohesión grupal parece que está relacionada con el ambiente de cooperación entre los miembros de un grupo y repercute de forma positiva en el rendimiento y que si el ambiente es más bien competitivo, se produce el efecto inverso (Coll, 1984, citado en Garaigordobil, 2005). Pliego (2011) reconoce que un grupo en el que existe una cohesión grupal se presenta:

- Debate y el consenso para la toma de decisiones.
- Integración y el conocimiento entre los miembros del grupo.
- Inclusión de cada integrante.
- Demostración de la importancia y beneficios del trabajo en equipo.
- Trabajo de forma cooperativa con generosidad.
- Identificación y responsabilidad por parte de cada alumno hacia alcanzar objetivos educativos.
- Comunicación y comprensión entre todos y cada uno de los miembros desarrollando la capacidad de escucha.
- Fomento de las capacidades personales de cada alumno.

Pues bien, el diseño del programa, objeto de esta comunicación, se sustenta en los principios de la Educación Personalizada (Galino, 1991). En la práctica educativa, la educación para la socialización tiene tres principios como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1
Principios de Galino (1991) en relación con el diseño del programa

El diseño del programa…	*Principio de…*	*Descripción.*
Se fomentó la colaboración entre los alumnos al permitir que comentaran las entradas en el blog que hablaban de sus compañeros.	Colaboración.	A través de técnicas constructivas que favorecen el diálogo y que dan por resultado el impulso positivo hacia la amistad, la comprensión y el amor. Incluso se llega a la abnegación en pro de quien lo necesite.
El reconocimiento de las acciones positivas a los alumnos estaba encaminado a que los alumnos las descubriesen satisfactorias. En especial referido al valor de la solidaridad.	Servicio.	Desarrollar actividades concretas que ayuden a descubrir la satisfacción encerrada en el desinterés y la entrega al contribuir a la comunidad.
Este ha sido el punto neurálgico del programa: la educación en valores.	Liderazgo.	Se trata de adquirir unos valores y actitudes que permitan aceptación de las consecuencias de los propios actos, la toma de decisiones, el discernimiento en situaciones de encrucijada, técnicas para aunar voluntades y la autenticidad para admitir las propias limitaciones.

Estudios de las relaciones sociales y el uso de la técnicas sociométricas

Ponce (2002) utilizó los índices sociométricos para comprobar la eficiencia de la un programa de acción tutorial basado en la dinámica de grupos. En dicho estudio se demostró que, tras la aplicación del programa, el *índice de cohesión grupal* aumentó ligeramente y aquella persona que resultaba más rechazada y menos elegida tras la aplicación del programa se encontraba integrada en uno de los subgrupos. En esa investigación no se evidencia suficientemente el análisis de los datos.

Por su parte, García-Bacete, García, y Monjas (2008), en un esfuerzo por diseñar una metodología de análisis de datos sociométricos más riguroso y sistemático, centra su estudio de género, con más de dos mil alumnos desde Educación Infantil hasta primer ciclo de Educación Secundaria en 92 unidades, en la revisión de la metodología misma para afirmar que el género es una variable diferencial en cuestiones de relación social, a lo largo de toda la etapa obligatoria de la educación.

Mediante la representación gráfica, la sociometría ayuda a interpretar el grado y naturaleza de la adaptación de los miembros a un determinado grupo y, con esta información, es posible orientar a los adolescentes de forma individual para que se integren mejor o para identificar a quienes influyen en el grupo de forma positiva (Martínez-Otero, 2000). En nuestro caso, los resultados de esta técnica nos han servido para comparar dos grupos: aquellos alumnos más activos en el programa de educación en valores "Valores En Situación (VES)" (grupo experimental) y aquellos alumnos con una participación en el programa menor.

Método

El Test sociométrico se utiliza para explicar las relaciones sociales (Moreno, 1972). Se aplica preguntando sobre las personas con quienes le gustaría o no relacionarse. Una vez recogidas las respuestas, para analizar los datos se elabora una sociomatriz que corresponde a un cuadro de doble entrada en el que se capturan las elecciones y rechazos expresados por los participantes (Arruga, 1983). Con los datos que se obtienen de esta tabla de relaciones y con cálculos sociométricos se obtienen los *índices de popularidad* y de *antipatía individual* y los *índices de cohesión* y *de disociación grupal*. Los procesos de análisis de datos para el test sociométrico conforman una sociometría y su representación gráfica son los sociogramas (Batin, 1965). Este ha sido nuestro diseño.

Junto a ello, el diseño de investigación ha sido cuasi-experimental: Para la comprobación de la hipótesis, se realizó una primera medición (pretest). A continuación, se implementó el programa. Se realizó una segunda medición (postest) que informó sobre el estado de las relaciones sociales después del programa. Se compararon la primera y la segunda medición y se estudió si el programa implementado tuvo incidencia sobre la variable dependiente. Con la medida pretest es posible identificar si existen diferencias entre los grupos antes de introducir el programa (Fontes, García, Pérez-Llantada y Sarriá, 2001).

Conviene aclarar aquí que la investigación se realizó en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) con una línea en primero y dos en segundo: Grupos 1A, 2A y 2B. Puesto que la selección de los alumnos que pertenecieron al grupo control y al experimental se hizo a posteriori, algunos de los datos arrojados en el análisis sociométrico requieren de una interpretación dentro del contexto que acabamos de situar. En cualquier

caso, en todos y cada uno de los grupos (1A, 2A y 2B) existen personas que pertenecen al control y al experimental. Unido a lo anterior, se obtuvieron los índices de cohesión grupal y de disociación grupal referidos al curso y grupo al que pertenecían. Junto con los índices de popularidad individual y de antipatía individual que fueron los que se utilizaron para comprobar la incidencia del programa en las personas que pertenecían al control y al experimental.

Hipótesis

De modo general planteamos la hipótesis del siguiente modo: La implementación de un programa para la educación en valores a través de las TIC modifica las redes sociales que mantienen adolescentes en las aulas en la ESO.

Hipótesis nula	Enunciado
H_o	No existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha \leq 0,05$) en los índices sociométricos entre las personas que conforman el grupo experimental y el grupo control, previos a la aplicación del programa.

Hipótesis de investigación	Enunciado
H_1	Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha \leq 0,05$) en los índices sociométricos entre las personas que conforman el grupo experimental y el grupo control, posteriores a la aplicación del programa.
H_2	Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha \leq 0,05$) en los resultados pretest y postest para cada uno de los cursos que conforman la muestra.

Variables

La variable independiente queda definida por la *estrategia para la educación en valores*, a través de las TIC. La variable dependiente queda definida operativamente por la medida resultante de los mencionados índices sociométricos.

Resultados

En primer lugar, indicaremos que tras las pruebas estadísticas efectuadas en la fase de pretest, es posible afirmar la homogeneidad de los grupos control y experimental ($\alpha=0,05$). De este modo, se afirma que no existían diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos previo a la aplicación del programa.

Índices sociométricos globales respecto a la muestra completa

Los valores sociométricos individuales indican la posición de las personas dentro del grupo y posibilitan diferenciarlos en función de distintos criterios mientras que los índices grupales, como su nombre indica, nos permiten conocer el estado del grupo en su conjunto (Barrasa y Gil, 2004). La media de los índices sociométricos individuales (popularidad y antipatía) de forma global, es decir para la muestra completa se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Tabla de las medias y desviaciones típica de los índices de popularidad y antipatía de la muestra completa. (rango 0-1)

	Media	Desv. típ.
Índices de popularidad pretest	0.1479	0.1082
Índices de antipatía pretest	0.1018	0.1181

Índices sociométricos individuales por curso

Respecto a los índices individuales de popularidad y de antipatía, hemos obtenido la media de cada uno de estos valores para contrastar las hipótesis sobre el pretest y el postest. Estos resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Media de los índices de popularidad y antipatía individuales y prueba t

Cursos		media pretest	media postest	Prueba t para muestras relacionadas t	Sig. (bilateral)	Interpretación
1 A N=14	Media del índice de popularidad	0.1949	0.1846	0.2139	0.8337	No existen diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los índices de popularidad ni en los de antipatía posterior a la aplicación del programa en ninguno de los cursos porque en todos los casos los valores de la prueba t se estuvieron por encima de $\alpha \leq 0{,}05$
	Media de índice de antipatía	0.1179	0.1795	-1.8240	0.0896	
2 A N=22	Media del índice de popularidad	0.1342	0.1320	0.1078	0.9151	
	Media de índice de antipatía	0.1039	0.1277	-0.9998	0.3288	
2 B N=21	Media del índice de popularidad	0.1295	0.1295	1.7987	1.0000	
	Media de índice de antipatía	0.0886	0.1091	-1.2520	0.2243	

Índices sociométricos grupales por curso

La Tabla 4 muestra las distintas mediciones pre-postest en cada uno de los grupos clase. En concreto, el *índice de popularidad individual* se obtiene de: Número de elecciones recibidas entre el número de personas en el grupo menos uno. Por su parte, el *índice de antipatía individual* se obtiene de: Número de rechazos recibidos entre el número de personas en el grupo menos uno. Las *elecciones y rechazos mutuos* se obtienen del conteo en cada uno de los sociogramas.

Tabla 4

Tabla de comparaciones de las medidas pre y postest en las distintas mediciones sociométricas grupales

Cursos	Mediciones grupales	media pretest	media postest	
1 A N=14	Media grupal del Índice de cohesión social	0.2619	0.2381	Disminuye
	Media grupal del Índice de disociación	0.0952	0.0476	Disminuye
	Elecciones mutuas	11	10	Disminuye
	Rechazos mutuos	4	2	Disminuye
2 A N=22	Media grupal del Índice de cohesión social	0.2273	0.2878	Aumenta
	Media grupal del Índice de disociación	0.0303	0.1515	Aumenta
	Elecciones mutuas	15	19	Aumenta
	Rechazos mutuos	2	10	Aumenta
2 B N=21	Media grupal del Índice de cohesión social	0.2381	0.2553	Aumenta
	Media grupal del Índice de disociación	0.0317	0.0317	No varía
	Elecciones mutuas	15	16	Aumenta
	Rechazos mutuos	2	2	No varía

El índice de cohesión social, que se relaciona con las elecciones que las personas han recibido, disminuye para el grupo de 1A y aumenta para los dos grupos de segundo en la comparativa pre-postest. En relación a las elecciones mutuas, aumentaron en todos los grupos-clase, excepto en 1A. Se observa un aumento ligero en el índice antipatía (índice grupal) en la media grupal de la medida pretest a la medida postest en los tres grupos. Mientras que para los rechazos mutuos, en el grupo de 1A sí existe disminución, en el de 2A aumentan y para el de 2B no varían. Por tanto, en el grupo de 2A se han fortalecido los sentimientos en el transcurso del tiempo, tanto aquellas opiniones positivas sobre los demás como las negativas.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas de la comprobación de hipótesis se reflejan en la Tabla 5.

Tabla 5

Conclusiones en función de las hipótesis planteadas

Hipótesis de investigación	Hipótesis	Conclusión
H_1	Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha \leq 0{,}05$) en los índices sociométricos (cohesión y disociación) entre las personas que conforman el grupo experimental y el grupo control, posteriores a la aplicación del programa.	Los análisis sociométricos llevados a cabo reflejan una ausencia de modificaciones en las relaciones sociales porque en los resultados no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.
H_2	Existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha \leq 0{,}05$) en los resultados pretest y postest para cada uno de los cursos que conforman la muestra.	Los resultados obtenidos de las comparaciones pre-postest de los cursos reflejan que no se detectaron diferencias estadísticamente significativas.

No se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en los índices sociométricos entre las personas que conforman el grupo experimental y el grupo control posteriores a la aplicación del programa. Igualmente, los resultados obtenidos de las comparaciones pre-postest de los cursos (1º y 2º de la ESO) reflejan que no se detectaron diferencias estadísticamente significativas.

Discusión

Autores como Pérez Pérez (2007), después de llevar a cabo un estudio similar al nuestro, tampoco ha encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\alpha \leq 0,05$) que se esperaban como consecuencia de la revisión bibliográfica realizada. Sin embargo, tanto ellos como nosotros, podemos concluir que se han producido algunas modificaciones en el clima del aula (muestras), al observar los resultados del análisis sociométrico. Hemos obtenido resultados semejantes respecto a las relaciones sociales, porque en ambos casos se favorecieron.

La experimentación de Goldsworthy, Schwartz y Barab (2007) respecto a la enseñanza-aprendizaje de resolución de conflictos también se considera semejante a la nuestra. Ellos, a su vez, utilizaron las TIC como herramienta para trasmitir conocimiento. Es posible coincidir en que las experiencias que se apoyan en estos medios permiten un desarrollo cognitivo y un aprendizaje, desde la experiencia, que puede fijarse en la personalidad con mayor impacto, por tanto, repercutir en el comportamiento y la sociabilidad con las personas.

Con nuestra investigación volvemos a poner en evidencia que la investigación educativa presenta diversas problemáticas de validez interna y de validez externa; lo que significa un enorme reto. Para poder afrontarlo es posible implementar la combinación de métodos de recogida de datos y de estrategias de medición. En primer lugar, el alto número variables que se deben controlar generan una casuística incalculable (validez interna). A pesar de implementar mecanismos para controlar dichas variables, las investigaciones en el campo de las ciencias sociales son sumamente complejas. Desde la selección de las personas con las que se trabajará y acceder a la población, hasta el desarrollo de programas específicos donde la generalización posterior resulta cuestionable (validez externa). Así, nosotros hemos medido otras variables con este mismo estudio cuyos resultados han sido ya publicados (Pariente y Perochena, 2013; Puyal, Olmos-Migueláñez, González, y Rodríguez-Conde, 2013).

Revisando desde una perspectiva formativa nuestra investigación y sus procedimientos metodológicos para la comprobación de la hipótesis, podemos resaltar tres cuestiones. La primera respecto a cómo se realizó el análisis de los datos. Se utilizaron herramientas de ofimática básica y posiblemente se hubiese obtenido mayor provecho de los datos si se analizaran con un programa informático específico como el que proponen Barrasa y Gil (2004). Algunos de los índices que se pudieran haber calculado son la "coherencia (correspondencia de elecciones recíprocas) e Intensidad grupal (grado de emisión de elecciones y rechazos)" (p. 331-332). Con ello podríamos haber obtenido mayor información sobre cada persona en relación al grupo y diferenciar de una forma más detallada lo ocurrido con aquellos que pertenecían al grupo control en comparación con aquellos del grupo experimental. En segundo lugar, un conocimiento de la técnica socimétrica con mayor profundidad permitiría justificar mejor las conclusiones obtenidas. En este sentido, el estudio de García-Bacete (2006) podría servir como punto de partida para analizar los datos con mayor precisión. Y, por último, en definitiva, consideramos que, a pesar de las limitaciones que puedan presentarse, actualmente la técnica sociométrica es la más adecuada para investigar sobre las relaciones sociales en el aula.

Por lo anterior, la sociometría como metodología de análisis de grupos sociales permite conocer gráficamente las relaciones entre las personas y obtener datos numéricos

sobre el estado del grupo y de cada persona respecto al mismo. Sin embargo, parece que se requiere el desarrollo de un soporte estadístico para poder extraer conclusiones.

Referencias

Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

Barrasa, A. y Gil, F. (2004). Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos. *Psicothema*, *16* (4), 329-335.

Bartin, G. (1965). *Los tests sociométricos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fontes, S., García, C., Pérez-Llantada, M. C. y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Galino, A. (1991). Personalización Educativa: Génesis y Estado Actual en Educación y Pedagogía, Volumen 4 de Tratado de Educación Personalizada. Madrid: Ediciones Rialp.

Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E).

García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados: comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *29* (4), 437-452.

García-Bacete, F. J., García, I. y Monjas, M. I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, *23* (1), 63-74.

Goldsworthy, R., Schwartz, N., Barab, S., Landa, A. (2007). Evaluation of a collaborative multimedia conflict resolution curriculum. Educational *Technology Research and Development*, *55*, 6.

Martínez Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes: Educación personalizada y programa de desarrollo personal (PDP).* Madrid: Editorial Fundamentos.

Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.

Pariente, J. L. y Perochena, P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 42,* 195-208.

Pérez Pérez, C. (2007). Los efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2° de ESO. *Revista de educación, 343*, 503-529.

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, *8*, 63–76.

Ponce, M. (2001). La sociometría, una técnica para la agrupación del alumnado. *Aula de innovación educativa*, *116*, 43-45.

Puyal, M. B., Olmos-Migueláñez, S., González, P. P., y Rodríguez-Conde, M. J. (2013). Technology-Based Values Teaching in Secondary Education. In F. García-Peñalvo (Ed.), *Multiculturalism in Technology-Based Education: Case Studies on ICT-Supported Approaches* (pp. 211-227). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-4666-2101-5.ch013.

LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA EN EL PROCESO EDUCATIVO DEL ALUMNADO CON TEA

Ana Navarro Busquier, CEIP L'Horta de San Vicente del Raspeig
María Camús Sanjuan, CEIP L'Horta de San Vicente del Raspeig
Email contacto: a.navarro.busquier@gmail.com

Resumen

El objetivo de nuestra investigación es analizar las aportaciones que nos permite el uso de la pizarra digital interactiva en el aula facilitando la incorporación de elementos gráficos y visuales así como aumentando la motivación y la capacidad de atención del alumnado con TEA (Trastorno del Espectro Autista) al presentar las actividades usando las TIC como soporte principal. La metodología utilizada sería la investigación en la acción con la incorporación en el aula de estrategias didácticas que faciliten la adquisición de las competencias básicas de este alumnado. Concluimos desde un planteamiento a favor de una concepción de la pizarra digital interactiva como un elemento más del proceso de aprendizaje así como la consideración de convertirse en un elemento facilitador de situaciones comunicativas tanto en aula ordinaria como en aula específica.

Descriptores: *trastorno espectro autista, tecnologías de la información y la comunicación, pizarra digital interactiva, intervención educativa, atención a la diversidad.*

Abstract

The aim of our research is to analyze the contributions that allows the use of the interactive whiteboard in the classroom to facilitate the incorporation of graphics and visual elements as well as increasing motivation and attention span of students with ASD (Autism Spectrum Disorder) to introduce the activities using ICT as main support. The methodology would be the action research and the incorporation in the classroom of teaching strategies that facilitate the acquisition of basic skills of these students. We conclude from an approach in favor of a conception of interactive whiteboard as an element of the learning process and the consideration of becoming a facilitator of classroom communicative situations both ordinary and specific classroom.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder, Information and Communication Technology, Interactive Whiteboard, Educational Intervention, Attention to Diversity.*

Introducción

En las últimas décadas, han ido aconteciendo importantes avances metodológicos significativos en cuanto a la forma de atender y dar respuesta a los alumnos con necesidades

educativas especiales. Se ha ido avanzando de un Modelo del Déficit, caracterizado por el innatismo y la estabilidad temporal del concepto de deficiencia o hándicap y por destacar las causas de las dificultades obviando otros factores, según Marchesi y Martín (2002) y Ainscow (1995), pasando por el concepto de Necesidades Educativas Especiales característico de un Modelo Integrador, hasta la llegada de la Atención a la Diversidad desde el currículo como se propone en el Modelo de Educación Inclusiva, caracterizado por una escuela comprensiva, con carácter integrador y no etiquetador que asume la diversidad dentro de un marco de igualdad (Arnaiz, 2003).

La utilización del concepto TEA (Trastorno del Espectro Autista) anteriormente llamado TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) ha supuesto la aceptación de que partiendo de las características básicas de dicho trastorno, éstas se presentarán de diferentes maneras según se trate de un caso u otro, así como la intensidad de los síntomas también será diferente. Es decir, que un alumno con un diagnóstico igual a su compañero tendrá unas particularidades básicas comunes pero sus necesidades educativas serán diferentes. Es por ello, que cuanto más se personalice y adapte un recurso educativo o material, mayor será la aceptación por parte del alumno y mejor rendimiento obtendremos del mismo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se encuentran inmersas en la sociedad y a su vez, en los centros educativos. La creación de herramientas y aplicaciones se produce de forma continua, por lo que no podemos quedarnos al margen y mucho menos, dejar a nuestros alumnos con TEA al margen.

Existen muchos autores que aportan definiciones cuando las TIC se utilizan a favor de las personas con discapacidad, así se define como Tecnología de Ayuda, cuando aquellos elementos tecnológicos que tienen como objetivo incrementar las capacidades de las personas que, por cualquier circunstancia, no alcanzan los niveles medios de ejecución que por su edad y sexo le corresponderían a la población en general (Alcantud, 2000).

Mediante el uso de las TIC en el ámbito educativo podemos trabajar la mayoría de contenidos y ejercicios que realizamos en una clase ordinaria con nuestros alumnos con TEA, siempre teniendo en cuenta adecuar dichos materiales a las características particulares de nuestro alumno (instrucciones claras y concisas en diferentes formatos: orales, con iconos, escritas, etc., cuidar los fondos, diferentes niveles de dificultad, etc.)

Además, las diversas experiencias educativas llevadas a cabo utilizando metodologías TIC con alumnos con TEA respaldan el uso de la Pizarra Digital Interactiva como vehículo para impulsar la enseñanza de rutinas, hábitos, conceptos e incentivar la comunicación en diferentes situaciones educativas dentro del aula, como por ejemplo las numerosas experiencias llevadas a cabo en el CEE "Las Boqueras" de Murcia según Tortosa, F. y Jorge, E. (2000), Tortosa, F. (2004); Tortosa, F. (2004); Miñano, J. A., Rabadán, C., Salinas, I., Micol, A. B. (2008).

Así, en la línea de la atención a la diversidad desde el currículo que hemos comentado anteriormente, pretendemos diseñar un planteamiento educativo a través de la aplicación de herramientas digitales con soporte en la pizarra digital interactiva que nos sirvan especialmente para mejorar el aprendizaje de determinados conceptos en nuestros alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Método

Objetivos

Los objetivos de nuestra investigación son analizar las aportaciones que nos permite el uso de la pizarra digital interactiva para presentar la información gráfica y visual (pictogramas, fotografía, lenguaje escrito) en el proceso de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

Concretamente, pretendemos observar en qué medida se cumplen los 7 principios establecidos en las investigaciones recogidas por R.E. Mayer (2001) en su Multimedia Learning, sobre el empleo de Pizarra Digital Interactiva con un tipo de alumnado general, pero esta vez dirigiendo dicha propuesta a nuestros alumnos con TEA.

Enfoque

Partiendo de la perspectiva global del objetivo de esta investigación para llegar a una aproximación particular de la realidad a estudiar, se ha abordado el estudio desde el enfoque cualitativo, ya que como señala Sandín, (2003, p. 123) dicho paradigma resulta ser una "Actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos" .

La metodología utilizada será en la Investigación en la Acción, que nos permita analizar las ventajas del uso de la pizarra digital interactiva en el aula en la intervención educativa con el alumnado con TEA a través de la observación y la intervención educativa diaria.

También se pretenden realizar, al menos, las siguientes acciones que doten a la investigación de unos criterios mínimos de calidad, como son:

-*Triangulación teórica*: revisión de la literatura publicada hasta el momento en relación con la formación docente y el desarrollo profesional docente.

-*Triangulación interna*: presencia de otro investigador mediante el desarrollo de las actividades educativas con la PDI y coincidencia con la interpretación de los hechos a través de la observación.

-*Triangulación de fuentes*: experiencias descritas por otras personas del mismo entorno, lo cual se ha llevado a cabo a través de la selección de dos maestros/educadores de distinto nivel educativo pero pertenecientes al mismo centro.

Participantes y contexto

El planteamiento de nuestra investigación se lleva a cabo con cinco alumnos con Trastorno del Espectro Autista escolarizados en un colegio público en la localidad de San Vicente del Raspeig (Alicante) en modalidad de Unidad de Educación Especial ubicada en Centro Ordinario con un programa de Inclusión Educativa en el Aula Ordinaria de referencia.

Los criterios de selección que se han seguido a la hora de la composición del grupo han sido de un lado, la disponibilidad personal de los mismos y de otro, tener como característica común el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Instrumento

Se utiliza la técnica de observación participante, seguida de un registro de los hechos en un diario de campo para la posterior interpretación de los hechos, que se realiza al finalizar la jornada educativa.

También hemos utilizado una plantilla basada en los 7 principios establecidos por R.E. Mayer según sus investigaciones sobre Multimedia Learning, para ver en qué medida los alumnos con TEA presentan una actitud especialmente beneficiosa ante metodologías que sigan dichos principios.

Todo ello combinado con las técnicas específicas y relacionadas con la naturaleza de la técnica de observador participante, como son una actitud positiva de escucha y análisis, la interpretación veraz de los fenómenos vivenciados, observación de la comunicación no verbal que se produce durante el encuentro y la reducción de formalismos para conseguir un clima confiado que estimule el desarrollo fluido de las actividades diseñadas.

Procedimiento

El proceso seguido ha consistido en programar todas las actividades propuestas para el grupo llevando a cabo la metodología mencionada anteriormente, que implica el uso de la PDI como herramienta donde situar el aprendizaje.

Se ha seguido la programación establecida para cada uno de los alumnos ajustada a su ACIS (Adaptación Curricular Individualizada Significativa) y se ha trabajado en sesiones tanto individuales como de pequeño grupo en aula ordinara y específica.

Los materiales utilizados para el desarrollo de esta investigación son todos multimedia; así bien, unos son elaborados por los docentes utilizando el software propio de la PDI (SmartNotebook), otros extraídos de editoriales y otros de los compartidos por otros docentes en la red.

Así, durante el desarrollo de las actividades, la maestra y en ocasiones otra investigadora presente en el aula, comprueban que los principios citados por R.E. Mayer (2001) se cumplen con este tipo de colectivo. Y más todavía, se observa que se muestren especialmente receptores a la información que se les explica mediante el uso de aplicaciones digitales que cumplan con estos 7 principios.

Para evaluar el cumplimiento de los mismos, se observa y posteriormente se anota en un diario de campo que sirve como registro. Además, también se ha utilizado la plantilla adjunta en el Anexo 1 para ver en qué medida se cumplen o no dichos principios.

Resultados

Tras la aplicación de la programación diseñada mediante aplicaciones con soporte de Pizarra Digital Interactiva se observa que las utilidades descritas anteriormente se cumplen

también con los alumnos con TEA y además propician un aprendizaje más concreto y personalizado. El principal beneficio que encontramos son las posibilidades de individualización de la enseñanza a través de la elaboración rápida y sencilla de nuestros propios materiales. Adaptar los contenidos a las características de nuestros alumnos resulta más fácil cuando trabajamos con materiales digitales.

También se observa que la motivación de los alumnos es mayor que utilizando otras metodologías distintas a las convencionales y el proceso de enseñanza/aprendizaje resulta más fluido.

Con respecto a los 7 principios detallados por R.E. Mayer (2001), se cumplen por igual en nuestros alumnos con Trastorno del Espectro Autista y además son especialmente favorables para la enseñanza de contenidos educativos debido a las características de este colectivo. Se detallan en la Tabla 1 resultados obtenidos tras el análisis del diario de campo de los investigadores.

**Toda la información que aparece aquí detallada se completará con vídeos, fotografías y ejemplos de materiales durante la exposición del trabajo.*

Tabla 1

Establecimiento de evidencias a partir de los principios de Mayer y experiencias con la PDI en alumnos con TEA

Principio multimedia	La capacidad de mantenimiento en la tarea se ve aumentada cuando trabajamos con el libro digital en la PDI. Esto se detalla en la práctica cuando comparamos el tiempo de atención sostenida del alumno sobre los diferentes materiales. En el caso del soporte papel, un alumno con TEA, no supera los 8-10 minutos. Por el contrario, a través del libro multimedia el período de tiempo oscila entre 15-20 minutos.
Principio contigüidad espacial	Los alumnos de forma autónoma, una vez conocen los procedimientos básicos son capaces de gestionar la información según sus intereses. En la práctica educativa podemos observar cómo el hecho de no cambiar el plano ni tampoco el foco, facilita que los alumnos puedan manipular y gestionar el tipo de actividades a realizar según sus intereses. Debemos destacar que ambos principios, el de contigüidad espacial y temporal, se presentan simultáneamente en el proceso educativo.
Principio contigüidad temporal	La inmediatez entre estímulo y respuesta capta y mantiene la atención del alumno/a con TEA. *(Video demostrativo) Estimulando habilidades cooperativas como la participación entre ellos.
Principio coherencia	La manera de gestionar las actividades con la PDI permite al profesor establecer relaciones a partir de los conocimientos previos del alumnado y las unidades didácticas. Por ejemplo, si estamos realizando trabajando la competencia lingüística mediante un cuento "*El cerezo que habla"* podemos al mismo tiempo trabajar contenidos pertenecientes a programaciones pasadas, conceptos de otras áreas y otros contenidos transversales que se trabajan simultáneamente. En este caso, a través del cuento trabajamos los alimentos (que se estudiaron la UUDD. pasada); las estaciones, porque el cerezo es un árbol que da su fruto en la primavera; los frutos propios de cada estación; la secuencia numérica (al contar el número de frutos que aparecen en la imagen entre todos) y podemos potenciar la realización de habilidades de habla y escucha en nuestros alumnos (espera estructurada, turno de palabra, escucha activa, etc.)
Principio modalidad	La principal vía de aprendizaje de los alumnos/as con TEA es visual y el material multimedia nos permite explotar esta ruta facilitando la asimilación de conceptos. Por ejemplo, durante la rutina escolar, el aprendizaje de contenidos se realiza por medio de software como ahora el ARAWORD que permite convertir un texto a pictogramas facilitando al alumno el establecimiento de relaciones entre significante y significado en tiempo real. http://www.catedu.es/arasaac/software.php?busqueda=basico&buscador=2&id_tipo_software=2
Principio	El acceso y la gestión de la información resulta más fácil al trabajar con la PDI. La

redundancia	sencillez en el manejo nos permite reconstruir nuestras UUDD. Además de volver a repetir procedimientos que no hayan quedado completamente asimilados o explicaciones de conceptos.
Principio diferencias individuales	El software de la PDI nos permite elaborar materiales propios ajustados a las Adaptaciones Curriculares Significativas de nuestros alumnos, permitiéndonos trabajar con material multimedia ajustado a las necesidades individuales.

Discusión

Las TICS se han convertido en un instrumento básico y útil en el contexto educativo. Los docentes tienen la responsabilidad de adaptar su metodología de enseñanza a los distintos estilos cognitivos del alumnado.

La pizarra digital interactiva se puede convertir en una herramienta impulsora de este cambio de metodología, facilitando la adaptación a las necesidades e intereses de nuestro alumnado y se puede convertir en el marco donde situar el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista con un marcado aprendizaje eminentemente visual y generador de palabras, ideas y conceptos.

Desde nuestra práctica e investigación apostamos por la pizarra digital interactiva como un útil e indicador fundamental de mejora y de eficacia del trabajo docente como del aprendizaje del alumnado con dificultades a la hora de acceder a los aprendizajes desde una visión inclusiva de la educación (Lledó 2008):

- Facilita la creación y cohesión del grupo favoreciendo la participación de todos sus miembros, aspecto muy interesante en el proceso educativo de los alumnos con Síndrome de Asperger ya que nos permite crear situaciones comunicativas de manera sencilla y estructurada.

- Permite la integración de los alumnos con dificultades motrices ya que elimina el uso del ratón tan dificultoso para éstos.

- Llama la atención de todos los alumnos, incluso la de los más dispersos.

- Ayuda a la integración de las TIC en el aula.

- Aumenta la autoestima del usuario ya que facilita el acceso a las TIC.

- Permite unificar el punto de atención para todos los alumnos eliminando en problema del trabajo en dos planos.

- Permite la utilización de las TIC sin perder el contacto con el grupo clase.

- Facilita llevar a cabo una evaluación de los aprendizajes de tipo formativa ya que nos permite retomar las actividades realizadas al comienzo de la unidad cuando ésta ya está terminada y comprobar tanto los avances tanto conseguidos como el proceso de aprendizaje.

- Transforma un medio aislante e individualizador como son los medios informáticos, generalmente utilizados para el auto aprendizaje, en un medio colaborativo, herramienta muy eficaz en una pedagogía comunicativa e inclusiva.

Por último, desde una observación crítica, cabe decir que el presente trabajo se realiza a partir de un grupo reducido de participantes y que, constituye una aproximación a los múltiples beneficios que conlleva el uso de la Pizarra Digital Interactiva con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, por lo que sería recomendable exportar experiencias similares a otros contextos educativos o familiares a fin de disponer de una educación más inclusiva, amplio y diversa.

Referencias

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2003): *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.

Alcantud, F. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas*. En VVAA. Nuevas Tecnologías. Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Marchesi, A. y otros (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza.

Marqués, P. (2007). La innovación educativa con la pizarra digital. *Revista Innovación y Formación, 1*(1), 14.

Miñano, J. A., Rabadán, C., Salinas, I., Micol, A. B. (2008). Comunicación Aumentativa en Autismo: un ejemplo práctico. CEE "Las Boqueras" Murcia.

Lledó, A. y otros (2008). La pizarra digital en la educación del alumnado con Síndrome de Asperger. *Revista de Psicología INFAD: Internacional Journal of Developmmental and Educational Psicology. Psicología y relaciones internacionales en el ciclo de vida*, 225-231.

Tortosa, F. y De Jorge, E. (2000). Uso de las tecnologías informáticas en un centro específico de niñ@s autistas. En VV.AA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.* Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Tortosa, F. (2004). *Tecnologías del espectro autista: guía para docentes*. Murcia: CPR Murcia.

Referencias en la web

Guía TIC para personas con TEA. Recuperado el 29 de abril de 2013 de: http://www.guiatictea.org/

ANEXO 1

Según las investigaciones recogidas por R.E. Mayer en su Multimedia learning (2001) la Pizarra Digital es un producto diseñado según 7 principios:

1. Principio multimedia: presentar la información acompañada de imágenes, vídeos, sonido, etc.

2. Principio de la contigüidad espacial: la información tiene continuidad, no han de tener distintos conocimientos en distintos lugares en los que buscar.

3. Principio de contigüidad temporal: El hecho de poder insertar materiales multimedia y el uso de hiperenlaces permiten presentar los conocimientos de forma simultánea, no sucesivamente.

4. Principio de coherencia. Los conocimientos expuestos y sobre los que se trabaja están relacionados sin distracciones adicionales.

5. Principio de modalidad. El uso de material multimedia permite que los estudiantes asimilen mejor los conocimientos.

6. Principio de redundancia. El uso de distintos elementos acompañando una información permite a los alumnos aprender mejor y reforzar lo aprendido

7. Principio de las diferencias individuales. Permite individualizar el aprendizaje.

DIFERENCIAS EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y LA EDAD EN ESTUDIANTES DE ESO Y BACHILLERATO

M. Jesús Bravo Sánchez, Universidad de Valencia
Carmen Carmona Rodríguez, Universidad de Valencia
M. Jesús Benlloch Sanchís, Universidad de Valencia
Alejandro Gil Salmerón, Universidad de Valencia
Nerea Hernáiz Agreda, Universidad de Valencia
Email contacto: maria.j.bravo@uv.es

Resumen

La diversidad cultural en nuestras aulas sigue planteando escenarios sobre los que avanzar. Se han identificado distintas competencias interculturales como indicadores de la facilidad de relación con otras culturas. Tanto el género como la edad son factores que pueden incidir de manera diferencial en el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, la relación de estas variables con las competencias interculturales, sigue siendo objeto de análisis y debate (Garaigordobil y Maganto, 2011; Rueckert, 2011). El objetivo del presente trabajo es analizar las relaciones entre las competencias interculturales y el género y la edad. La muestra es de 1482 estudiantes de ESO y Bachillerato, 48.7% eran chicas con 14.57 años de edad promedio. Se ha utilizado el Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2000, 2001) con cinco factores (Empatía Cultural, Flexibilidad, Apertura, Estabilidad Emocional e Iniciativa Social). Aparecen diferencias significativas en cuatro de las dimensiones en función del género.

Descriptores: *competencias interculturales, diversidad cultural, género y edad.*

Abstract

Cultural diversity in our classrooms continues to confront us with new scenarios. Some Intercultural Competences have been identified as facilitators in relationships with other cultures. Gender and age can influence in the development of these competences. However, the relationship between these is still a subject for debate and analysis (Garaigordobil y Maganto, 2011; Rueckert, 2011). The objective of the present study is to examine the relationship between intercultrual competences, gender and age. The sample comprises of 1482 ESO and Bachillerato students, 48.7% were girls and the mean age was 14.57. The Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2000, 2001) has been administered with five factors (Cultural Empathy, Flexibility, Openmindedness, Emotional Stability and Social Initiative). The results showed statistically significant gender differences.

Keywords: *intercultural competences, cultural diversity, gender and age.*

Introducción

La diversidad cultural en nuestras aulas y nuestra cultura es un hecho palpable que nos enriquece y, a su vez, nos sigue planteando retos y escenarios sobre los que avanzar. Una línea de investigación importante en esta área es la relativa a las competencias interculturales (Aguado, 2004). La comprensión de cómo funcionan esta competencias y el desarrollo de las mismas tiene una especial relevancia para los profesionales en distintas áreas, pero especialmente en el área de la educación (Buendía, 2004; Jokikokko, 2010).

De este modo, se han identificado distintas competencias interculturales como indicador de la facilidad de relación y apertura a otras culturas. Uno de los modelos de competencias utilizado es del de Van der Zee y Van Oudenhoven (2000, 2001) que comprende cinco competencias interculturales que son: *Empatía Cultural* o interés en otras personas y la sensibilidad hacia los sentimientos de los demás y sus creencias; *Apertura Mental*, referida a la ausencia de prejuicios rígidos hacia otros grupos culturales, sus comportamientos y hábitos culturales, así como una actitud abierta hacia esos grupos; *Iniciativa Social*, que refleja la tendencia de la persona a abordar activamente las situaciones sociales, tomar iniciativas y crear redes sociales; *Estabilidad Emocional* o capacidad de mantener la calma frente a los cambios del contexto y al manejo eficaz del estrés en el proceso de adaptación a otras culturas; y *Flexibilidad* o capacidad para cambiar los comportamientos habituales a las nuevas formas y procedimientos necesarios para la adaptación al nuevo entorno cultural.

El instrumento utilizado por Van der Zee y Van Oudenhoven (2000, 2001) para medir dichas competencias es el 'Multicultural Personality Questionnaire (MQP)' que, en los últimos años, ha sido objeto de una considerable atención en la investigación empírica (Chan-Hoong, 2007; Ponterotto, Costa-Wofford, Brobst, Spelliscy, Kacanski, Scheinholtz y Martines, 2007; Rushton e Irwing, 2009; Carmona, 2011; Carmona, Van der Zee, Van Oudenhoven, y Orellana, 2012; Carmona, Van der Zee y Van Oudenhoven, en prensa).

La asunción de base de este modelo es que existe una serie de competencias que permiten, entre otros aspectos, unas interacciones interculturales adecuadas y satisfactorias (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2000), otros autores han señalado la relación de estas competencias con el bienestar psicológico en general (Ponterotto, et al, 2007), o su papel central para la superación del racismo y la discriminación (Aguado, 2004), de ahí la importancia de las mismas.

Los estudios realizados a partir de este modelo se han centrado en diversas muestras pero no en estudiantes de ESO y Bachillerato. Sin embargo, estas etapas son especialmente relevantes ya que suponen un ámbito de contacto directo con personas de otras culturas y un periodo educativo en el que se cuestionan ideas y se pasa por cambios de identidad entre otros procesos (Aguado, 2004; Vilà, 2006).

No obstante, hay toda una serie de factores que pueden estar incidiendo de manera diferencial en el desarrollo de algunas de estas competencias. Tanto el género como la edad se han planteado como variables que afectan de manera diferencial a las puntuaciones obtenidas en distintos estudios. De este modo, algunas de las investigaciones realizadas con el modelo de 5 factores y utilizando 'Multicultural Personality Questionnaire (MQP)' han encontrado patrones de puntuaciones diferentes en función de estas variables. En estudios realizados con estudiantes universitarios y adultos no universitarios los hombres tenían mayores

puntuaciones en Estabilidad Emocional que las mujeres (Van der Zee y Brinkmann, 2004; Van der Zee y Van Oudenhoven, 2000; Van der Zee, Zaal y Piekstra, 2003) y las mujeres en Empatía Cultural (Van der Zee et al., 2003). Respecto a la edad en algunos estudios no se han encontrado diferencias (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2000; Van der Zee et al., 2003), mientras que en otros las puntuaciones en Estabilidad Emocional son más altas en las personas de mayor edad. Ponterotto *et al.* (2007) encuentran únicamente diferencias Adaptabilidad, que subsume Estabilidad Emocional y Flexibilidad, donde los hombres tienen puntuaciones más altas, pero no en función de la edad.

En nuestro contexto, en un estudio con adolescentes Vilà (2006) señala que ni el género, ni la edad inciden en el grado de sensibilidad intercultural, señalando, no obstante que el género es una variable importante. Por su parte, Garaigordobil y Maganto (2011) obtienen que las chicas tienen puntuaciones superiores en Empatía en todas las edades, produciéndose un incremento de esta con la edad durante la adolescencia, pero sólo en las chicas. Por su parte en el estudio realizados por Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García (2009) con una muestra de adolescentes los chicos puntúan más alto en Estabilidad Emocional.

Sin embargo, la relación de estas variables, sobre todo el género, con alguna de las competencias interculturales identificadas, como la empatía, sigue siendo objeto de análisis y debate (King y Baxter, 2005; Lozano y Etxebarria, 2007; Garaigordobil y Maganto, 2011; Rueckert, 2011). En este sentido, Rueckert (2011) señala que en los estudios de autoinforme, los altos niveles de empatía obtenidos con muestras de mujeres son debidos fundamentalmente a las características de las demandas o cuestiones planteadas, mientras que estas diferencias desaparecen cuando se utilizan otro tipo de metodologías.

El objetivo del presente trabajo es avanzar en esta línea mediante el análisis de las competencias interculturales en estudiantes de ESO y Bachillerato de la Comunidad Valenciana y de las relaciones entre dichas competencias y el género y la edad, para posteriormente analizar el sentido de las posibles diferencias. En concreto se plantea 1) analizar si existen diferencias en las cinco competencias interculturales y el género, y 2) también entre las cinco competencias y la edad.

Método

Participantes

La muestra del estudio es de 1482 estudiantes que proceden de 6 centros educativos de la Comunidad Valenciana, cinco de la provincia de Valencia y uno de Castellón. La mitad de los centros eran concertados y la mitad públicos. El 81.8% de los estudiantes estaban distribuidos en los cuatro niveles de la ESO y el 18.15% cursaban Bachillerato, un 0.1% no respondió a esta pregunta. El 48.7% eran chicas y la edad media estaba en 14.57 años (DT=1.75).

Las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre los 12 a los 22 años, en concreto de 12 años había un 13.2%, de 13 un 18.6%, de 14 un 19%, de 15 un 16.5%, de 16 un 15%, de 17 un 12.5% y de edades comprendidas entre 18 y 22 años. Respecto al curso que estaban estudiando en 1ª de la ESO estaban un 25% de los estudiantes, en 2º de la ESO un 21.9%, en 3º de la ESO un 19.1%, en 4º un 16.1%, en 1º de Bachillerato un 11.2% y en 2º un 6.8%.

Instrumento

El presente estudio se enmarca dentro de un proyecto más amplio que tiene como objetivo analizar las relaciones entre las competencias interculturales y distintas variables relativas al bienestar psicológico del alumnado. Este trabajo se centra en el análisis de las relaciones entre las competencias interculturales y las variables género y edad.

Las *competencias interculturales* se han medido con el cuestionario desarrollado por Van der Zee y Van Oudenhoven (2000, 2001), el 'Multicultural Persoanlity Questionnaire (MQP)'. Está formado por 91 items agrupados en 5 factores: Empatía Cultural (18 ítems), Apertura Mental (18 ítems), Iniciativa Social (17 ítems), Estabilidad Emocional (20 ítems) y Flexibilidad (18 ítems). El rango de respuesta es de 1 'totalmente no aplicable' a 5 'totalmente aplicable'. La consistencia interna de los 5 factores ha sido buena.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un muestreo intencional, seleccionándose los centros escolares con presencia de alumnado de origen español y no español. En segundo lugar, se solicitó al equipo directivo y a los padres y madres su participación en la investigación. La cumplimentación del cuestionario se realizó en las aulas durante las sesiones de tutorías en presencia de algún miembro del equipo investigador, excepto en el centro de Castellón donde fueron los propios coordinadores y tutores quieren realizan el pase del cuestionario.

Análisis estadísticos

Se han realizado análisis diferenciales en función del género, prueba *t* de Student, y de la edad, análisis de varianza (ANOVA) de un factor con 7 grupos con el programa estadístico SPSS 19. Para completar estos análisis se procedió a realizar un nuevo análisis de varianza en el que se introdujo el curso en lugar de la edad como variable independiente, con el objetivo de comprobar si en esta variable diferían los resultados.

Resultados

Los resultados obtenidos en función del género muestran diferencias estadísticamente significativas para las cinco competencias interculturales consideradas en este estudio (ver Tabla 1). En este sentido, las chicas obtienen puntuaciones más altas en la Empatía Cultural, la Apertura Mental y la Flexibilidad. Sin embargo, en Iniciativa Social y Estabilidad Emocional son los chicos los que obtienen puntuaciones superiores.

Tabla 1
Análisis diferenciales en función del género

	Género	N	Media	Desviación típica	T
Empatía Cultural	Chica	715	3,8631	,47406	
	Chico	734	3,6137	,52551	**9.492****
Apertura Mental	Chica	715	3,3943	,53522	
	Chico	734	3,2971	,54576	**3.422****
Iniciativa Social	Chica	716	3,4165	,49025	
	Chico	734	3,4672	,45769	**-2.034***
Estabilidad Emocional	Chica	716	2,9704	,48195	
	Chico	734	3,2526	,44669	**-11.558****
Flexibilidad	Chica	717	3,2669	,38338	
	Chico	734	3,1816	,38170	**4.247****

Significativa a: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

En cuanto a la variable edad, los resultados del ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la Apertura Mental (ver Tabla 2). Posteriormente se analizaron los resultados con la prueba de Tukey con el objeto de identificar entre qué grupos de edad se daban las diferencias estadísticamente significativas. Únicamente aparecen diferencias entre los grupos de 13 y 14 años, en el sentido de que las media del grupo de 13 años en Apertura Mental fue más alta ($M = 3.40$, $DT = .54$) que la del grupo de 14 años ($M = 3.25$, $DT = .53$).

Tabla 2
Análisis de varianza en función de la edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Empatía Cultural	Inter-grupos	1,179	6	,196	,745
	Intra-grupos	380,965	1444	,264	
	Total	382,143	1450		
Apertura Mental	Inter-grupos	3,944	6	,657	**2,235***
	Intra-grupos	424,633	1444	,294	
	Total	428,577	1450		
Iniciativa Social	Inter-grupos	2,506	6	,418	1,858
	Intra-grupos	324,885	1445	,225	
	Total	327,391	1451		
Estabilidad Emocional	Inter-grupos	1,265	6	,211	,893
	Intra-grupos	341,241	1445	,236	
	Total	342,506	1451		
Flexibilidad	Inter-grupos	,232	6	,039	,261
	Intra-grupos	214,802	1446	,149	
	Total	215,035	1452		

Significativa a: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Posteriormente se realizó un ANOVA para analizar si es el curso, más que la edad, la variable que explicaría las posibles diferencias en las competencias interculturales. Los resultados obtenidos son similares a los anteriores (ver Tabla 3), las diferencias estadísticamente significativas únicamente aparecen en la Apertura Mental. Se analizaron los resultados con la prueba de Tamhane y únicamente aparecen diferencias significativas entre

los grupos de 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, siendo la media de este último curso más alta ($M = 3.43$, $DT = .48$) que la del primero ($M = 3.28$, $DT = .52$).

Tabla 3
Análisis de varianza en función del curso

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Empatía Cultural	Inter-grupos	2,627	5	,525	1,992
	Intra-grupos	384,683	1458	,264	
	Total	387,311	1463		
Apertura Mental	Inter-grupos	4,525	5	,905	**3,099***
	Intra-grupos	425,818	1458	,292	
	Total	430,344	1463		
Iniciativa Social	Inter-grupos	,336	5	,067	,297
	Intra-grupos	329,726	1459	,226	
	Total	330,062	1464		
Estabilidad Emocional	Inter-grupos	1,027	5	,205	,872
	Intra-grupos	343,762	1459	,236	
	Total	344,789	1464		
Flexibilidad	Inter-grupos	,761	5	,152	1,029
	Intra-grupos	215,850	1460	,148	
	Total	216,611	1465		

Significativa a: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Discusión

Los resultados obtenidos en este trabajo nos indican que las estudiantes tienen una mayor empatía respecto a otras culturas, tienen una mayor apertura social y son más flexibles; mientras que los estudiantes tienen una mayor estabilidad emocional y una mayor iniciativa social. Por otra parte, podemos afirmar que no hay diferencias en función de la edad ni del nivel que estén cursando los alumnos.

Estos resultados nos invitan a reflexionar sobre dos aspectos. El primero es la importancia del desarrollo de las competencias interculturales en los centros educativos. El segundo, las diferencias en las mismas en función del género y las perspectivas a adoptar en la interpretación de las mismas.

Respecto al primero hay un alto consenso en cuanto a su consideración como un objetivo básico (Aguado, 2004; Vilà, 2006; Jokikokko, 2010). En cuanto al segundo, no es suficiente afirmar que existen tales diferencias, sino que habría que cuestionarse por qué existen, como señalan Garaigordobil y Maganto (2011) es posible interpretarlo desde las teorías de la socialización de género, en este sentido, datos de este tipo apuntarían más a modificar las pautas de socialización utilizadas con los estudiantes. Rueckert (2011) por su parte señala que uno de los estereotipos más prevalentes en nuestra cultura es que las mujeres son más afectuosas, orientadas hacia las personas y empáticas que los hombres, pero la literatura científica al respecto es mixta y, en el caso de la empatía, los resultados varían en función de la medida utilizada y de diversos factores contextuales.

La competencia intercultural es un constructo multifacético y complejo y la educación en este sentido supone una aproximación mucho más comprehensiva al mismo (King y

Baxter, 2005). Quizá sean los 'entornos sociales' los que estén dando lugar a estos estereotipos fomentando el funcionamiento diferente en cada uno de los géneros, respondiendo a la producción social e histórica de identidades de género asimétricas.

Tanto desde teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1986) como desde las aportaciones de Bourdieu (1999) se ha hecho un especial hincapié en cómo el contexto social, con matizaciones diferenciales, determina la propia identidad, y, por lo tanto, podemos cuestionar el tipo de identidad social que estamos fomentando y que subyace, por tanto, al desarrollo de las competencias interculturales.

Referencias

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C. A. (2004). Identidad y Competencias Interculturales. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE), 10*, 135-183.

Carmona, C. (2011, Septiembre). *La Relación entre competencias interculturales y apoyo social en estudiantes internacionales de educación superior*. Comunicación presentada en el XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un mundo en red, Madrid.

Carmona, C., Van der Zee, K. y Van Oudenhoven, J. P. (en prensa). Competencias interculturales: aspecto clave para la internacionalización. En R. Hernández y N. Orellana, (Eds.), *Educación Superior: Gestión, Innovación e Internacionalización* (pp. xx-xx). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Carmona, C., Van der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P. y Orellana Alonso, N. (2012, Septiembre). *Intercultural competences: A key factor to international students adaptation*. Comunicación presentada en The European Conference on Educational Research, Cádiz.

Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*, 255-266.

Inglés, J., Pastor, Y., Torregrosa, M.S., Redondo, J., y García, J.M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología, 40*, 271-282.

King, P. M., y Baxter, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, *46*, 571-592.

Rueckert, L. (2011). Gender differences in empathy. En D.J. Scapaletti (Ed.), *Psychology of Empathy* (pp. 221-234). NY: Nova Science Publishers.

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. En S. Worchel y L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chigago: Nelson-Hall.

Van der Zee, K. I., y Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality, 35*, 278-288.

Van der Zee, K. I., y Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality, 14*, 291-309.

Van der Zee, K. I., y Brinkmann, V. (2004). Construct validity evidence for the Intercultural Readiness Check against Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment, 12*, 285-290.

Van der Zee, K. I., Zaal, J.N., y Piekstra, J. (2003). Validations of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality, 17*, 77-100.

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural, *Revista de Investigación Educativa*, *24*, 353-372.

Rushton, J. P., e Irwing, P. (2009). A general factor of personality in the Comrey Personality Scales, the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2, and the Multicultural Personality Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *46*, 437-442.

LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LOS CENTROS RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA: ¿PREOCUPACIÓN O MODA? LA PERSPECTIVA DE LOS IMPLICADOS[44]

Mª Teresa Pozo Llorente, Universidad de Granada
Email contacto: mtpozo@ugr.es

Resumen

El trabajo que se presenta forma parte de un estudio más amplio cuya finalidad ha sido aportar unas directrices para el diseño de un modelo de evaluación para los Centros Residenciales de Acción Educativa en Cataluña. Uno de los objetivos de la primera fase, en la que se centra este estudio, ha sido identificar las opiniones de los profesionales implicados en estos centros, en relación a la situación actual y sus necesidades. La naturaleza comunicativa de la práctica profesional desarrollada en estos centros nos ha llevado a poner en marcha una estrategia de recogida de información basada en el discurso y capaz de recoger la diversidad argumentativa de los protagonistas de estos centros. En este trabajo presentamos el proceso metodológico seguido para el diseño e implementación de los dos grupos de discusión desarrollados, así como las temáticas más presentes en los debates mantenidos y las conclusiones alcanzadas.

Descriptores: *Centros de Niños, Grupo de Discusión e Investigación Evaluativa.*

Abstract

The work presented is part of a larger study whose purpose was to provide guidelines for the design of an assessment model for Residential Education Action Centers in Catalonia. One of the objectives of the first phase, which this study is focused in, was to identify the views of the professionals involved in these centers compared to the current situation and needs. The communicative nature of the professional practice developed in these centers has led us to implement a data collection strategy based on speech and to be able to pick argumentative diversity of the protagonists of these centers. In this paper we present the methodological process followed for the design and implementation of two discussion groups developed as well as the most popular topics that have been found in the discussions and the reached conclusions.

Keywords: *Children, Centers, Group Discussion and Evaluative Research.*

[44] Este trabajo forma parte de la Tesis Doctoral de Pilar Morros i Vigil titulada: *La mejora de la calidad en los centros residenciales de acción educativa. criterios para su evaluación*. Dirigida por Teresa Pozo Llorente y José Gutiérrez Pérez (2012).

Introducción

Los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) son instituciones de protección a la infancia destinadas a acoger niños y niñas en situación de desamparo y que les permitan recuperarse de las lesiones y secuelas físicas y/o emocionales sufridas en el entorno familiar. Los CRAE suponen un espacio residencial que acoge y educa a partir del vínculo educativo y de la convivencia.

La sólida estructura organizativa que deben tener estas instituciones de acogida, la importancia de la relación educativa, la necesidad de que los profesionales se alineen con el Proyecto Educativo de Centro con el fin de dar cumplimiento al importante encargo social reciben los CRAE, son entre otros, algunos de los motivos que apelan a los profesionales de la educación social a impulsar líneas de actuación destinadas a la mejora de la calidad.

El trabajo que se presenta se centra en el quehacer cotidiano de los distintos profesionales de estos centros y el protagonismo que en ellos debe tener la evaluación.

Este trabajo se ubica en la primera fase de una investigación más amplia cuyo propósito ha sido aportar unas directrices para el diseño de un modelo de evaluación de los CRAE de Cataluña. Esta investigación se ha estructurado en cuatro fases, siendo el objetivo de la primera de ellas definir, de manera consensuada, unos criterios e indicadores de calidad que orienten la organización, gestión, programación e intervención educativa en estos centros. El punto de arranque para responder a este objetivo ha sido la caracterización de los CRAE desde la perspectiva de los profesionales implicados en ellos. Qué percepción y qué opinión tienen estos profesionales sobre la situación actual de estos centros, qué estructuras organizativas serían las más adecuadas para dar una respuesta específica y experta a los niños y niñas acogidos en estas instituciones, qué necesidades de mejora detectan en su quehacer profesional, qué es para estos profesionales un centro de calidad y qué presencia tiene la evaluación en el discurso de estos profesionales, son algunas de las cuestiones abordadas en los grupos de discusión desarrollados en la fase inicial del estudio realizado y que se presenta en este trabajo.

El grupo de discusión (en adelante GD) ha sido la estrategia metodológica utilizada para acceder a las opiniones, argumentos enfrentados y reflexiones que los profesionales de estos centros tienen en torno a estas cuestiones.

La gran diversidad de argumentos en torno a este tema y la distribución geográfica de los participantes, nos llevó a diseñar dos grupos de discusión ubicados en Lleida y Barcelona. En este trabajo presentamos el proceso seguido para el diseño y desarrollo de esta estrategia, el procedimiento de análisis del discurso de los participantes y las conclusiones alcanzadas.

Método

La naturaleza comunicativa y social de la práctica profesional desarrollada en los centros objeto de nuestra investigación, nos ha llevado a considerar el grupo de discusión como la estrategia de recogida de información más idónea por su carácter comunicativo, abierto y flexible y por su capacidad para que el moderador se adapte al proceso de reflexión y debate que se origine en el grupo alejarse de los objetivos del trabajo (Krueger, 1991; Rodríguez et al, 1996; Callejo 2001; Castro 2001; Suárez, 2005 y Pozo et al, 2008).

Sin perder de vista los objetivos de la investigación y con la intención de generar un proceso discursivo lo suficientemente amplio y flexible para permitir la espontaneidad, se diseñó un modelo de GD estructurado en base al análisis de las cuestiones utilizadas en otros estudios, la normativa existente y la experiencia profesional de la investigadora.

En el desarrollo de los GD identificamos tres fases: de preparación, de desarrollo y fase conclusiva-analítica. Las diferentes tareas realizadas en cada una de estas fases han permitido avanzar en el desarrollo de esta entrevista grupal. A continuación explicamos estas tareas:

Fase I: Preparación

Han sido tres las tareas realizadas dentro de esta fase: la búsqueda y selección de los participantes, el diseño del protocolo de la entrevista y la previsión de lugares, tiempos y recursos.

La selección de los participantes se realizó priorizando la diversidad como característica del grupo; diversidad respecto a cargo, responsabilidad y años de experiencia en el ámbito de los CRAE. Así, se convocaron a:

- Educadores sociales: educadores o auxiliares de educador que desarrollan su práctica profesional en Centros Residenciales públicos o concertados tanto de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia como de la Dirección General de Justicia Juvenil. Con una experiencia mínima de tres años en el ejercicio de la profesión.

- Técnicos: profesionales de los distintos equipos de atención a la Infancia y la Adolescencia que trabajan en coordinación con los CRAE. Jefes de los Servicios de Atención a la Infancia de las Delegaciones Territoriales y/o sus técnicos adjuntos.

- Políticos: responsables políticos de las Delegaciones Territoriales de protección a la infancia de Catalunya y/o sus técnicos adjuntos.

Finalmente, en el GD desarrollado en Lleida participaron 2 políticos, 2 técnicos de infancia, 4 educadores, 2 directores de CRAE. En el desarrollado en Barcelona participaron 2 educadores de CRAE, 2 técnicas de Servicios Sociales, 1 director de CRAE.

Los objetivos del estudio, la revisión de las aportaciones realizadas desde el ámbito teórico y normativo y la trayectoria profesional de la investigadora han sido los referentes para el diseño del protocolo de la entrevista que guiaron los GD desarrollados. Las cuestiones que integran este protocolo se estructuran en torno a tres grandes ámbitos temáticos sobre los que generar el debate: pedagógico, normativo y organizativo.

El *ámbito pedagógico* abarca cuestiones relativas a las formas educativas, situaciones y procesos de ayuda que se dan en los CRAE.

El *ámbito normativo* incorpora cuestiones relativas a cómo el marco normativo de la institución incluso el de la administración, puede condicionar o determinar el buen funcionamiento de los CRAE.

El *ámbito organizativo* recoge aquellos aspectos del funcionamiento de los centros, de la distribución de responsabilidades, de los circuitos de funcionamiento y jerarquías, que condicionan la calidad de dichas instituciones. Junto a estos ámbitos se establecieron cuatro dimensiones transversales desde las que se ha definido la intencionalidad de cada una de las preguntas del protocolo. De esta manera se aseguró que las distintas aportaciones avanzaran desde la pura descripción hasta la realización de propuestas de mejora, pasando por argumentos ligados a la percepción y satisfacción de los participantes con las distintas temáticas tratadas. En la gráfica siguiente mostramos la relación entre los ámbitos y dimensiones descritas:

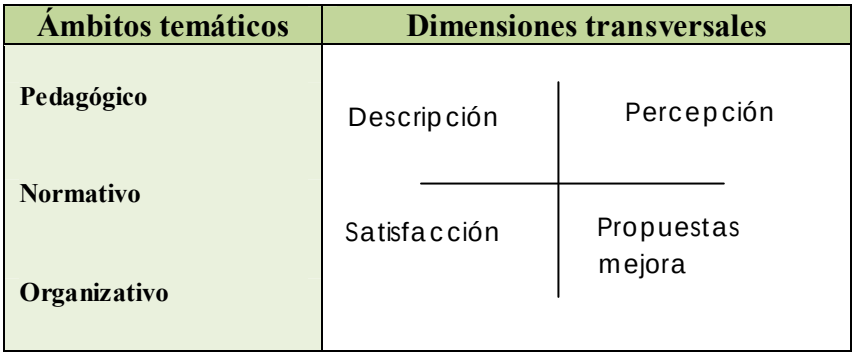


Gráfico 1. Ámbitos y dimensiones

Ámbitos y dimensiones para los GD. Fuente: Pozo, Rodríguez y Gutiérrez (2008)

Las preguntas para el debate se definieron atendiendo a estas dimensiones transversales, facilitando de este modo el desarrollo natural de la conversación y al mismo tiempo orientando el pensamiento y la reflexión hacia los temas objeto de estudio. En la tabla siguiente se muestran, a modo de ejemplo, algunas de las preguntas diseñadas para el debate en función de estas dimensiones transversales:

Tabla 1
Preguntas para el debate

Dimensiones GD	Preguntas para el debate
Descripción	Desde tu experiencia y conocimiento de los Centros, ¿cuál crees que es la situación en la que éstos se encuentran?
Percepción	¿Cómo percibes estas dificultades y puntos fuertes desde el lugar que ocupas en relación al Centro?
Satisfacción	¿Qué factores favorecen el buen funcionamiento de un CRAE? ¿Qué factores lo dificultan?
Propuestas de mejora	¿En qué media la incorporación de procesos evaluativos mejoraría la situación de estos centros? ¿Crees necesario que los CRAE incorporen una "cultura de la calidad" en su funcionamiento? ¿En qué aspectos deberíamos fijarnos prioritariamente? ¿Cómo crees que podrían mejorarse las dificultades que has visto? ¿Qué propuestas de mejora se te ocurren?

El contacto personal con los participantes, la búsqueda del espacio donde desarrollar estas entrevistas y la previsión de los recursos necesarios para el registro de la información fueron otras tareas realizadas en esta primera fase.

Fase II: Desarrollo

Asegurar la participación de todos los miembros del grupo, mantener un ritmo de debate adecuado, redireccionar el debate hacia el propósito de la investigación, sintetizar las distintas aportaciones y avanzar hacia propuestas de mejora, han sido las acciones que han caracterizado las tareas realizadas por el equipo coordinador de estos grupos.

El debate concluyó con la síntesis de las aportaciones más significativas para el propósito de la investigación, con la identificación de los argumentos enfrentados y la caracterización de las posibilidades de mejora propuestas.

FASE III: Conclusiva

La transcripción de la información registrada, su análisis e interpretación han sido las tres tareas realizadas en esta fase conclusiva.

Para el análisis de la información registrada a través de los grupos de discusión desarrollados, hemos seguido el proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (2007) así como las indicaciones que sobre este análisis han dado autores como Gil *et al* (1994); Rodríguez Gómez *et al* (1997) Gutiérrez *et al* (2002) Sandín (2003), McMillian y Schumacher (2005) o Tójar (2006). En el proceso seguido para el análisis de la información destacamos tres operaciones: reducción de datos, disposición y transformación y obtención y verificación de conclusiones. El carácter del análisis desarrollado ha sido descriptivo en un primer momento, e interpretativo posteriormente.

Una vez trascrito el desarrollo de los grupos de discusión, según las indicaciones de Gil *et al,* (1994:9), la primera tarea realizada fue la "lectura de los discursos completos para tener una impresión adecuada del conjunto", esta lectura nos permitió identificar la información irrelevante (Frey y Fontana, 1991) así como los intervalos donde se concentraban los debates más interesantes y surgían las ideas más relevantes para el estudio. El uso que se hizo del programa informático Nudist. Vivo fue muy básico, facilitándonos el almacenamiento, la búsqueda y la recuperación de informaciones específicas.

La segmentación, categorización y codificación, procesos básicos de la reducción de datos, se realizaron en paralelo. El criterio usado para la división del discurso en unidades de contenido ha sido el temático; de esta forma los textos han quedado reducidos en función de los ámbitos y las dimensiones transversales de referencia en la elaboración del protocolo de los grupos de discusión; estos ámbitos han sido las tres macrocategorías de análisis utilizadas como base del sistema de categorías elaborado a partir de un proceso deductivo e inductivo. El cruce de estos ámbitos y dimensiones ha dado lugar a cuatro categorías de análisis dentro de cada macrocategoría.

Las cuestiones de investigación, la revisión de los avances teóricos sobre el tema objeto de estudio y la experiencia profesional de la investigadora han sido los referentes utilizados en el establecimiento deductivo de las macrocategorías y categorías de análisis

empleadas. Sin embargo, a lo largo del proceso de análisis (durante la codificación) fueron emergiendo otros aspectos de interés que tras su valoración fueron incorporados en el sistema de categorías como subcategorías y unidades de análisis.

La revisión final del sistema de categorías por un grupo de investigadores, previamente informados y documentados sobre la investigación en curso y el propósito de los grupos de discusión, aseguró el carácter objetivo e inteligible que como señala Anguera (1994) debe caracterizar a cualquier sistema de categorías.

A continuación se muestra un fragmento del esquema en el que quedan recogidas las macrocategorías, categorías, subcategorías y unidades que integran el sistema de categorías utilizado en el análisis de la información textual derivada de los grupos de discusión.

Tabla 2
Sistema de categorías en el análisis de la información textual

MACRO CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
ÁMBITO PEDAGÓGICO	Descripción ámbito pedagógico (DAP)	Relación educativa	Acoger/limitar
			Educar/asistir
	Percepción ámbito pedagógico (PAP)	Finalidades educativas	El lugar de lo educativo
			Cumplir con la finalidad
			Dar la palabra al niño
			Función protectora
			Normalización
		Puntos fuertes	La ilusión
			El currículum
			El trabajo en red de los SS.SS.
			Supervisión
		Programas	

La segunda de las operaciones realizada en el proceso de análisis seguido ha sido la d*isposición y transformación de datos* (Miles y Huberman, 2007). La información ha estado disponible en tres formatos diferentes, cada uno de ellos con un propósito distinto:

- Texto base: se ha denominado así al texto original codificado.

- Parafraseo: siguiendo las indicaciones de Suárez *et al* (2008), Ballesteros (22012) y Pozo *et al* (2012) y con el propósito de respetar el lenguaje y las expresiones de los participantes, en el proceso de análisis se elaboraron unas tablas en las que, junto a los fragmentos de texto seleccionados, se colocaron expresiones que representaban un tema (macrocategoría o categoría), de modo que permitiera agrupar las aportaciones similares y aclaraban un tema (parafraseo), facilitando, de este modo la agrupación de las aportaciones similares y la identificación de subcategorías y unidades de análisis.

- Matrices textuales: a través de estas tablas de doble entrada, una por cada macrocategoría y de la incorporación en las celdas de intersección de las mismas de una información textual, se han podido realizar diferentes análisis comparando el tratamiento que una determinada categoría ha tenido a lo largo del debate por parte de los distintos participantes así como la convergencia y la dispersión de sus argumentos.

La obtención de conclusiones y su verificación, la última de las operaciones del proceso de análisis, ha estado presente a lo largo de todo el proceso analítico; la lectura inicial de todas las aportaciones ofreció una perspectiva general de los debates mantenidos así como unas conclusiones preliminares que han ido cogiendo fuerza a lo largo del proceso de análisis. Para asegurar la calidad y verificar los resultados se solicitó la ratificación de las conclusiones, por parte de un representante de cada subgrupo de perfiles participantes en los dos grupos de discusión desarrollados.

Resultados y conclusiones

El análisis de la información recogida (en sus distintos formatos) durante los debates mantenidos nos permitió elaborar un informe en el que se responde a los objetivos de los grupos de discusión desarrollados. Los resultados y conclusiones que se presentan son el resultado de un proceso de interpretación de los argumentos y opiniones, así como una síntesis de la descripción, percepción y satisfacción que los participantes en estos grupos mostraron.

El maltrato institucional (*"... fíjate en este niño al que hemos sacado de su casa porque lo maltrataban y está aquí y continúan maltratándolo los compañeros con los que vive." Id. 153),* la falta de recursos especializados ante el internamiento de niños con patologías, la sobreocupación de los centros, la larga estancia de los niños en los mismos y la imposibilidad de responder al encargo social de estos centros son aspectos con los que los participantes caracterizaron los CRAE de Cataluña.

La falta de unos criterios de ingreso de los niños en estos centros definidos desde las necesidades de estos niños y no desde la disponibilidad de plazas, la incapacidad preventiva de las políticas sociales en lo que al apoyo a las familias se refiere ("…*vamos apagado fuegos y continuamos apagando fuegos… continuamos sin recursos de prevención adecuados para que no lleguen las cosas a este extremo… Hemos de invertir en prevención". Id.145);* la falta de respuesta de la administración a las necesidades de los usuarios y trabajadores, la falta de innovación y creatividad en la planificación del trabajo y la falta de recursos socioeducativos preventivos son las carencias de los CRAE en Cataluña más destacadas por los participantes. Carencias muy relacionadas con las necesidades debatidas, necesidades de los niños (afectividad, orden, referentes, una respuesta familiar ágil y continuada,…); de los educadores (reconocimiento interno y externo, estabilidad laboral, formación, trabajo en equipo, desgaste profesional…) y del equipo directivo (implicar y motivar al equipo educativo, gestionar un presupuesto cada vez más ajustado, responder al encargo social,…).

Es en lo referente a las propuestas de mejora cuando, en el discurso de los participantes, adquiere protagonismo la idea de evaluación y calidad. La importancia de asegurar la calidad de la tarea educativa realizada es un argumento muy presente en los debates mantenidos, fundamentalmente en las aportaciones de los técnicos y educadores. La evaluación de los programas y actuaciones que se desarrollan en estos centros es un argumento muy presente en los debates de los grupos. Finalmente, el análisis de los debates mantenidos nos ha permitido identificar las siguientes características, en opinión de estos profesionales, de un CRAE de calidad:

Desde el ámbito normativo un CRAE de calidad debe cumplir y hacer cumplir unos criterios a la hora de ingresar a los niños en los CRAE, incorporar la innovación y la creatividad para dar soluciones que permitan implantar nuevos recursos socioeducativos

intermedios que ofrezcan apoyo institucional a las familias antes de ingresar en un CRAE, así como sistemas de prevención.

Se propone elaborar sistemas de evaluación de programas, reflexión sobre la práctica educativa, elaboración de protocolos y estrategas.

Desde el ámbito organizativo se proponen la creación de unos horarios, una estructura, una programación que garantice la estabilidad de la vida cotidiana. Debe haber una organización de la vida de los niños que atienda a sus necesidades. (*"..Dentro de un Centro haya una programación, un horario, una estructura porque venga quien venga, se continúe haciendo lo mismo" id 147).*

Se afirma que para dar un buen servicio socioeducativo, lo más importante es el equipo humano. En este sentido, los participantes en los GD sintieron una incapacidad para encontrar formas de implicación de los equipos aunque sí se aportaron algunas capacidades que debe tener el educador (formación inicial, reciclaje, participación en la gestión del centro).

Desde el ámbito pedagógico se afirma que un CRAE de calidad trabaja a partir del vínculo educativo basado en la contención emocional, la afectividad y la vida cotidiana, elementos que son vehículos para la acción educativa*: ("trabajar con la palabra del chico, trabajar con su particularidad es lo más complejo de la institución. Lo más cómodo es organizarlo todo para que finalmente lo tenga todo. Y no se trata de eso porque que tiene que poder emerger la palabra del chico" id 107).*

En definitiva, el trabajo cotidiano de los educadores sociales en los CRAE exige, por el "material sensible" con el que trabajan, incorporar la cultura de la calidad como una exigencia profesional que oriente la praxis profesional, la organización y estrategias pedagógicas de estos centros. La evaluación participativa, como facilitadora del cambio en la medida en que promueve estrategias de reflexión que conducen a la mejora, ayudaran a garantizar que el servicio socioeducativo que se ofrece en dichas instituciones sea de calidad, lo cual va a repercutir en el bienestar de los niños y de los profesionales.

Referencias

Anguera, M.T, (1994). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

Callejo, J. (2001). *El Grupo de Discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Castro, J. A. (2001). Metodología de la investigación. Fundamentos. Salamanca: Amarú.

Frey, J.H. y Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal, 2S* (2), 175-187.

Gil Flores, J. *et al,* (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante los grupos de discusión. *Enseñanza, 8*, 183-189.

Krueger, R.A. 1991. *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

McMillian y Schumacher (2005) *Métodos de Investigación en Psicología* y *Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Miles y Huberman (2007). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck

Pozo *et al*. (2008). Enfoque metodológico, fases y criterios de calidad de la investigación sobre la integración sociocultural de los inmigrantes latinoamericanos. En Lidia Cabrera (Coord): *La Integración Cultural y social de inmigrantes latinoamericanos. Inquietudes y sugerencias para políticas de cambio*. Madrid: Universitas.

Pozo *et al* (2012) Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*.

Rodríguez *et al*, 1996. *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Gómez *et al.* (1997). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Suárez, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Tójar, H. y Juan, C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

ELABORACIÓN Y DESARROLLO DEL USO DE MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO. EXPERIENCIA INTERUNIVERSITARIA (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA - UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA)

Sagrario Pérez de la Cruz, Universidad de Almería
Francisco Javier Pérez de la Cruz, Universidad Politécnica de Cartagena
Email contacto: spd205@ual.es

Resumen

La enseñanza virtual nos ofrece un conjunto de herramientas educativas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y la cooperación a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (uso del Aula Virtual y diversos contenidos digitales). El objetivo del estudio es diseñar una plataforma virtual adecuada a cada titulación y/o materia según las necesidades y solicitudes expresadas por los propios alumnos, conociendo el grado de utilización de la misma; y conocer los recursos más adecuados y más utilizados en cada una de las ramas participantes en el proyecto. Este trabajo se centra en el desarrollo de una experiencia interuniversitaria llevada a cabo entre la Universidad de Almería y la Universidad Politécnica de Cartagena, que a su vez, engloba distintas ramas del conocimiento (Derecho, Ingeniería y Ciencias de la Salud).

Descriptores: *Aula Virtual, tecnología, interuniversitario.*

Abstract

Virtual education offers a set of educational tools that facilitate teaching- learning process, communication and cooperation through the use of Information and Communication Technology (use the Virtual Class and some digital content). The objetive of the work is the design of a virtual platform suitable to each degree and/ or subject with needs and demands expressed by the students, to know the use of it, and to know the most appropiate resources in each knowledge involved in the project. This work focuses on the development of an inter-university experience between University of Almería and Polytechnic University of Cartagena, with some branches of knowledge (Law, Engineering and Health Sciences).

Keywords: *Virtual Class, Technology, Interuniversity.*

Introducción

En la actualidad, el cambio metodológico que está experimentando la universidad española hace posible una mejor y mayor planificación, organización y puesta en marcha de metodologías docentes innovadoras que permitirán la construcción de un sistema universitario más flexible, accesible y cercano al estudiante y a la sociedad (Gisbert, 1998; Pérez, 1997).

La enseñanza virtual, dentro de las competencias genéricas de las universidades de Almería y Politécnica de Cartagena, nos ofrece un conjunto de herramientas educativas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y la cooperación a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esto favorecerá la interacción docentes-contenidos-estudiantes a través de la diversificación de recursos de aprendizaje, mejorando la calidad de las acciones formativas que hacen uso de Aula Virtual y los contenidos digitales utilizados. Igualmente, supondrá la consecución de un resultado de aprendizaje necesario, sea cual sea la rama del saber a la que pertenezca, buscando también la excelencia en su utilización. Por eso se busca un diseño adecuado e indicado a las diferentes ramas de conocimiento que se encuentran en la universidad española (Ortega, 1999).

Este trabajo se centra en el desarrollo de una experiencia interuniversitaria (Universidad de Almería y Universidad Politécnica de Cartagena) que, a su vez, engloba distintas ramas del conocimiento (Derecho, Ingeniería y Ciencias de la Salud) para promover el uso del Aula Virtual como herramienta de comunicación y para, mediante un diseño y uso unificado y coordinado de la misma, conocer los recursos más adecuados y más utilizados en cada una de las ramas, con el consiguiente perfeccionamiento en el diseño metodológico de las asignaturas.

Entre los objetivos del trabajo se encuentran los siguientes:

- Fomentar el uso de las Técnicas de Información y Comunicación (TICs) en las actividades formativas de las asignaturas del Grado en distintas titulaciones de la Universidad de Almería y la Universidad Politécnica de Cartagena.
- Hacer partícipe al alumnado de la construcción de su propio conocimiento a través de una herramienta fácil, accesible y personalizada
- Diseñar una plataforma virtual adecuada a cada titulación y/o materia según las necesidades y solicitudes expresadas por los propios alumnos, conociendo el grado de utilización de la misma.

Método

Con este estudio se pretende facilitar un instrumento que permita evaluar la aplicación de estas nuevas experiencias docentes y la satisfacción de los alumnos tras el desarrollo del proceso. Los materiales didácticos sirvieron de complemento a las clases presenciales, el profesorado proporcionó autorización didáctica de apoyo y basándose en ello, se crearon dichos materiales. Se ha recogido la opinión de los estudiantes en dos momentos: al comienzo del curso con el fin de evaluar la opinión y el uso por parte del alumnado de las plataformas virtuales y otro al finalizar la docencia de cada asignatura implicada, cuando los alumnos han trabajado con esos materiales, para valorar la satisfacción, además de apreciar, posteriormente, la calidad del propio proceso de aprendizaje.

Las asignaturas implicadas en este proceso de evaluación de la calidad del material docente aportado son:

- Hidroterapia (Grado en Fisioterapia- UAL)
- Afecciones Médico- Quirúrgicas I (Grado en Fisioterapia- UAL)
- Derecho Eclesiástico del Estado (Grado en Derecho- UAL)
- Desalación (Grado en Ingeniería Civil- UPCT)
- Abastecimiento de aguas (Grado en Ingeniería Civil- UPCT)
- Mecánica de fluidos (Grado en Ing. de Recursos Minerales y Energía- UPCT)

Todas las asignaturas que participaron en el proyecto tuvieron un diseño similar del Aula Virtual, con iguales apartados para así poder estudiar cuáles son los más adecuados para cada rama del saber. Estos apartados son los siguientes:

- Contenidos de la asignatura: aquí, el profesor colgará los apuntes o reseñas de la asignatura y los alumnos podrán descargar dichos archivos.
- Correo: herramienta necesaria para poderse comunicar el alumno con el profesor, resolución de dudas, cuestiones pendientes, etc.
- Foro: creación por parte del profesor y/o de los propios alumnos para debatir sobre algún punto concreto de la asignatura.
- Otros recursos: en esta sección el profesor mostrará enlaces de internet, material adicional, grabaciones de video, etc., que servirá para cumplimentar la materia a impartir.
- Auto-evaluación: el profesor hará una evaluación virtual (no calificadora) para que el alumno se auto- evalúe y sepa si ha adquirido correctamente los conocimientos que se precisan para superar la asignatura o módulos de dicha asignatura.

Para un correcto y adecuado seguimiento de las actividades propuestas se realizaron dos reuniones para consensuar, coordinar y diseñar las diversas actividades. También durante el curso académico, el coordinador del proyecto supervisó el correcto funcionamiento del mismo, asesorando a alguno de los componentes sobre las actividades propuestas y evaluación de las mismas.

En el apartado "herramientas de evaluación" también se facilitó una herramienta de autoevaluación a cada uno de los integrantes del grupo de innovación docente (no sólo a los propios estudiantes) para conocer el proceso de su actividad en el proyecto y verificar si se habían completado todas las acciones y actividades que debían haber realizado en su asignatura.

Resultados

El resultado principal fue implantar las acciones que fomenten el uso y manejo correcto del Aula Virtual en las asignaturas de la Universidad de Almería y de la Universidad Politécnica de Cartagena, así como promover el diseño personalizado y adecuado a las necesidades de cada rama del saber.

La muestra sobre la que se ha realizado el trabajo es la siguiente:

- Hidroterapia: 65 alumnos
- Afecciones Médico- Quirúrgicas I: 68 alumnos
- Desalación: 60 alumnos
- Abastecimiento de aguas: 45 alumnos
- Mecánica de fluidos: 72 alumnos
- Derecho Eclesiástico del Estado: 88 alumnos

El total de la muestra asciende a 398 alumnos.

En cuanto a la valoración inicial del aula virtual, un 58,7% de los alumnos encuestados consideraron "muy útil" el Aula Virtual, mientras que un 41,3% la consideró "indispensable". Es de destacar que ninguno de los encuestados expreso ningún tipo de opinión negativa sobre

la utilidad de las plataformas virtuales. En cuanto al uso de las mismas, los resultados reflejan la importancia de esta herramienta, ya que todos los encuestados hacen uso del Aula Virtual, con un 38,5% del alumnado que indicó su utilización "muy a menudo".

En cuanto al estudio de accesibilidad por parte del alumnado a las diferentes plataformas virtuales de las asignaturas en el curso 2011-2012, los resultados se incluyen en el cuadro siguiente. Señalar que las entradas recogidas son totales, pudiendo un mismo alumno acceder en diferentes ocasiones a un mismo contenido.

Tabla 1
Número de accesos a los diferentes apartados recogidos en el esquema genérico de Aula Virtual propuesto para este trabajo

	Hidroterapia	**Afecciones médico-quirúrgicas I**	**Desalación**	**Abastecimiento de aguas**	**Mecánica de fluidos**	**Derecho eclesiástico del Estado**
Contenido de la asignatura	185	164	195	125	201	98
Correo	37	40	25	36	33	14
Foro	15	21	11	7	12	7
Auto-evaluación	49	47	42	38	51	35
Otros recursos	23	17	20	25	32	24

Discusión

Tradicionalmente la enseñanza a distancia se ha ocupado tanto de favorecer la construcción de conocimiento mediante la indagación como de la estimulación de destrezas y actitudes relacionadas con el desarrollo profesional y con el desenvolvimiento social.

La evaluación debe ofrecer criterios coherentes con todos los elementos que componen el diseño del proyecto, exponiendo a continuación los que han servido para evaluar la idoneidad del mismo:

1. Participación y compenetración con la propuesta desde la concepción general del proyecto.
2. Nivel de compromiso de los participantes.
3. Esfuerzo de formación, capacitación y actualización para la puesta en marcha del proyecto.
4. Ejecución, seguimiento, autoevaluación y retroalimentación de la actividad individual, una vez que se inicia la puesta en marcha del proyecto.
5. Grado de eficacia de los mecanismos propuestos para retroalimentar el proyecto inicial.
6. Interés y motivación de los alumnos por el uso de los ordenadores como medio de aprendizaje.
7. Utilidad del proyecto para el fomento del aprendizaje constructivo, creativo y colaborativo.
8. Favorecer la socialización, motivación y vinculación mediante interacciones en la red.
9. Utilidad de las nuevas tecnologías como instrumentos mediadores en la consecución de objetivos curriculares y desarrollo de las competencias básicas.
10. Adecuación de los mecanismos de recepción, formas de intercambio y vinculación entre las diferentes experiencias que se vayan gestando.
11. Grado de eficacia de los mecanismos propuestos para retroalimentar el proyecto inicial.

Al finalizar, los alumnos han presentado una serie de propuestas que se han remitido a la coordinadora del proyecto, y ésta, a su vez, expuso al resto de integrantes del proyecto en la reunión que tuvo lugar a principios de junio de 2012 (finalización de las clases teóricas del segundo cuatrimestre).

- Continuación de este proyecto para próximos cursos, contando con la opinión de nuevos cursos e incorporación de nuevas materias en el proyecto.
- Posibilidad de dar opción a los estudiantes de crear ellos una nueva sección donde su contenido se tendría que consensuar al inicio del curso, y ver si esta opción mejora y contribuye a una mayor adhesión de los mismos a la mejora del Campus Virtual.
- Proponer auto- evaluaciones al finalizar cada bloque temático, con mayor número de preguntas. No consideración de la calificación obtenida por parte del profesor (sólo como orientación para el alumno). A día de hoy no tiene carácter eliminatorio.
- Ampliar- dividir la sección de "Otros recursos". Para ello se crearía un apartado de audiovisuales, otro de material científico y otro divulgativo, pero dentro de la misma sección.

Los resultados obtenidos han sido completamente satisfactorios. En líneas generales, las reflexiones sacadas de las encuestas realizadas revelan que tanto los alumnos como profesores participantes están plenamente satisfechos y se muestran receptivos a posibles cambios y adaptaciones que se emprenderán en el próximo curso.

Para terminar, se desea enfatizar que el trabajo realizado hasta ahora está corroborando que las adaptaciones son una herramienta muy adecuada para facilitar a la adaptación a la convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) en cualquier asignatura que lo integre en su docencia, para complementar o sustituir clases presenciales, supervisar y tutelar la actividad de los alumnos, disponer de nuevos criterios de evaluación del trabajo de éstos, y aprovechar la interacción de los alumnos para facilitar las nuevas labores del profesor.

Referencias

Area, M. y Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe

Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Sevilla: Didáctica y Organización Escolar (DOE).

Gisbert, M. et al. (1998). El docente y los entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje. *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza- aprendizaje. Actas del Congreso Edutec´97* (pp. 126- 132). Málaga: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Ortega Carrillo, J.A. (1999). *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pérez, C. y Mora, C. (1997). Construcción de Aulas Virtuales como medio de soporte para la educación a distancia. Tutorial. *La informática desde la perspectiva de los educadores* (pp. 637-642). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PROGRAMA DE MENTORÍA ENTRE COMPAÑEROS: REVISANDO EL PROCESO A TRAVÉS DE LA SATISFACCIÓN PERCIBIDA POR LOS PARTICIPANTES

Elvira Carpintero Molina, Universidad Complutense de Madrid
Chantal Biencinto López, Universidad Complutense de Madrid
María Cristina Núñez del Río, Universidad Complutense de Madrid
Email contacto: ecarpintero@edu.ucm.es

Resumen

El proyecto de mentoría implementado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en su segunda edición ha incorporado un seguimiento más dirigido y estructurado de las reuniones entre los mentores y los estudiantes. En este sentido, este curso se ha elaborado un calendario de reuniones orientativo para los mentores y se ha solicitado, tanto a los mentores como a su grupo de estudiantes participantes que, tras cada una de las reuniones llevadas a cabo, completaran un pequeño cuestionario de satisfacción sobre la misma, de manera que pudiera hacerse una valoración del beneficio que esta formación aporta a la labor orientadora. En esta comunicación se expone el procedimiento de reuniones llevado a cabo, los resultados de seguimiento de las mismas, así como la concordancia entre la autoevaluación del mentor y la satisfacción percibida por sus estudiantes. El análisis de datos indica una elevada satisfacción por parte de los estudiantes y una mayor exigencia con la labor realizada por parte de los mentores.

Descriptores: *Mentoría entre iguales; orientación universitaria; intervención psicopedagógica; formación mentores.*

Abstract

Mentoring project implemented in the Faculty of Education at the University Complutense of Madrid, in its second edition has incorporated a more focused and structured follow-up meetings between mentors and students. In this sense, this course has prepared a schedule of meetings for mentors and guidance was sought, both mentors and its student participants after each of the meetings held, complete a short questionnaire to satisfaction about the same, so that could be an assessment of the benefits that training brings to the work orientation. This paper sets out the procedure for meetings conducted, the results of their follow-up, as well as the correlation between self-assessment of the mentor and the satisfaction perceived by their students. Data analysis indicates high satisfaction of students and a greater demand with the work of the mentors.

Keywords: *Peer mentoring, college counseling, psychoeducational intervention, training mentors.*

Introducción

Durante el presente curso académico 2012-2013 se ha llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid la segunda edición del programa de mentoría entre compañeros SOU-estuTUtor. El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de las reuniones llevadas a cabo por los mentores con sus alumnos mentorizados.

El programa SOU-estuTUtor busca promover la implicación de la comunidad educativa de la Facultad de Educación de la UCM en la tarea de orientar a los estudiantes, partiendo de sus propias necesidades y demandas, con objeto de optimizar su proceso formativo en la universidad. Desde el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) se ha promovido la participación y colaboración en la vida universitaria, optimizando los recursos personales (docentes, estudiantes y colaboradores) de la institución en torno a un proyecto común, concreto y viable, centrado en la mentorización entre compañeros de cursos superiores que tutelan a estudiantes de nuevo ingreso.

Las características del nuevo EEES y las particularidades de los estudiantes de los estudiantes de nuevo ingreso (Álvarez Pérez, 2002; Carpintero, Biencinto, García y Núñez, 2012; Martínez Serrano, 2009), junto con la elevada ratio profesor/estudiante que tiene la Facultad de Educación, que recibe cada año más de 1200 nuevos estudiantes, hicieron factible la idea de implementar un proceso de mentoría. Esta acción orientadora permite que los estudiantes que acceden a la Facultad se incorporen con éxito y mayor rapidez a la vida universitaria. Al mismo tiempo, el grupo de estudiantes mentores desarrolla en actividades reales, concretas y significativas, competencias esenciales para el futuro ejercicio profesional.

El proyecto comienza en el mes de junio con la selección de los estudiantes de cursos superiores a 2º dispuestos a participar como mentores. Para ello, se diseña una convocatoria pública y se solicita el expediente académico y currículum vitae de todos los candidatos. Tras la valoración, se seleccionaron 30 mentores, aunque 1 de ellos no pudo continuar con el proyecto, por lo que finalmente se contó con 29 mentores, siendo el 70% mujeres y casi el 50% estudiantes de la titulación de Pedagogía (Gráfico 1).

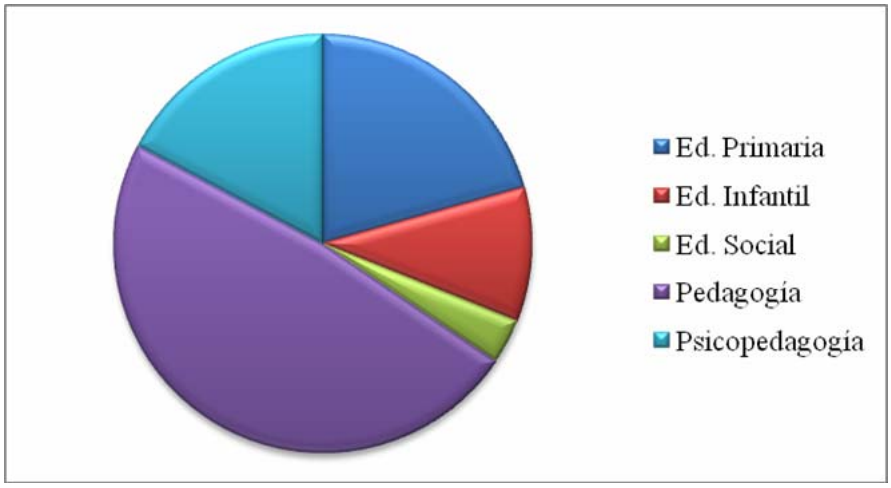


Gráfico 1. Distribución de mentores por titulación

Durante el mes de septiembre, los mentores seleccionados participaron en un seminario de formación con una duración de 8 horas, con el objetivo de sentar las bases para afrontar con éxito las exigencias de la labor de mentoría (ver Tabla 1).

Tabla 1
Objetivos del seminario de formación de mentores

FORMACIÓN INICIAL: *Mentoría en Acción*

- Analizar la función de la mentoría y su importancia en la Universidad
- Plantear un rol ajustado del mentor a las necesidades del estudiante de 1º
- Crear conciencia de equipo y valorar la importancia de trabajar cooperativamente
- Conocer y utilizar el funcionamiento del campus-moodle como herramienta de repositorio y comunicación
- Explicitar las posibles dudas y miedos que la mentoría plantea
- Practicar dinámicas y técnicas a utilizar en las primeras sesiones con los estudiantes

Una de las primeras acciones de los mentores, y que permitiría darse a conocer a los estudiantes de primero, fue su participación en las Jornadas de Acogida que realiza la Facultad. En dichas jornadas, los mentores, por parejas o grupos de 3 personas, acompañaron a los estudiantes a sus respectivas aulas y les presentaron las zonas comunes de la Facultad y les ofrecieron cierta información para "sobrevivir". Además, les ofrecieron la oportunidad de participar en el programa SOU-estuTUtor con la posibilidad de disponer de un mentor que les facilitara la incorporación a su vida universitaria. Más de 100 estudiantes de primero respondieron afirmativamente a la propuesta y se inscribieron en el proyecto. Una vez organizados los estudiantes en pequeños grupos para cada mentor (entre 2 y 4 estudiantes por mentor), intentando ajustar la titulación y el turno entre los mentores y los estudiantes, son los mentores quienes deben iniciar y mantener el contacto con sus estudiantes. Para ello, se consideró apropiado realizar, al menos, 5 reuniones de contacto y presenciales mentor-estudiantes (ver Tabla 2). Cada reunión contaba con una temática concreta que el mentor debía abordar, previamente trabajada y acordada por todo el grupo de mentores. Además, se intentó acordar fechas aproximadas para celebrar las distintas reuniones de modo que el desarrollo del proyecto fuera paralelo para todos los mentores. Se consideró la finalización del mismo coincidiendo con el inicio del 2º cuatrimestre, dado que se esperaba que los estudiantes hubieran adquirido en ese momento las herramientas básicas para seguir creciendo como universitarios de forma independiente. No obstante, el contacto entre mentores y estudiantes se ha prolongado a petición de ambos el tiempo que, en cada caso, se ha considerado.

Tabla 2
Calendario y temática de las reuniones de los mentores con los estudiantes

Reunión	Temas	Fechas
R1. Quienes somos	Presentación del proyecto, mentores y estudiantes. Procedencia y expectativas. Dudas y miedos.	15-19 octubre
R2. Estudiantes de 1º en la Facultad de Educación	Plan de estudios. Lo que debes saber. Correo electrónico. Campus virtual	Antes del 31 de octubre
R3. Dónde estoy	Tutorías y profesores. Departamentos. Decanato. Servicios administrativos	12-16 noviembre
R4. Facultad como Comunidad	Acciones de participación y representación. Qué más me ofrece la Facultad	Antes de Navidad
R5. Cómo enfrentar trabajos y exámenes	Tipos de trabajos. Elementos mínimos. Tipos de exámenes. Cómo estudiar	14-18 enero
R6. Evaluación y cierre	Valoración del proyecto. Valoración de la experiencia. Aspectos de mejora	4-8 marzo

Método

El proyecto se implementó a lo largo del primer cuatrimestre del curso académico 2012-2013. La recogida de información se realizó después de cada una de las reuniones que mantuvieron los mentores con sus estudiantes, mediante un cuestionario on-line desarrollado a través de la aplicación informática *Google Drive*.

El cuestionario de los estudiantes hacía referencia a la satisfacción con la reunión realizada, en concreto con respecto a los contenidos, duración, materiales trabajados y la satisfacción general con la misma. Por su parte, los mentores rellenaban un cuestionario de características similares donde, además de indicar el número de estudiantes que habían asistido y la duración aproximada de la reunión, expresaban el grado de interés de los estudiantes y su satisfacción general con la reunión.

Los análisis estadísticos se han realizado con el paquete SPSS 18.0 y presentan esencialmente la descripción de los datos obtenidos.

Muestra

Para el análisis se ha contado con dos grupos diferenciados de estudiantes que clasificaremos de aquí en adelante por su pertenencia a una audiencia determinada como mentorizados (estudiantes de primer curso) y mentores.

El número total de estudiantes de primero que se inscribieron en el proyecto fue de 112, de los que el 84% eran mujeres. La media de edad estaba situada en torno a 20 años. Distribuidos por titulaciones, puede observarse que los porcentajes principales corresponden a estudiantes de Educación Primaria y Educación Infantil (ver gráfico 2).

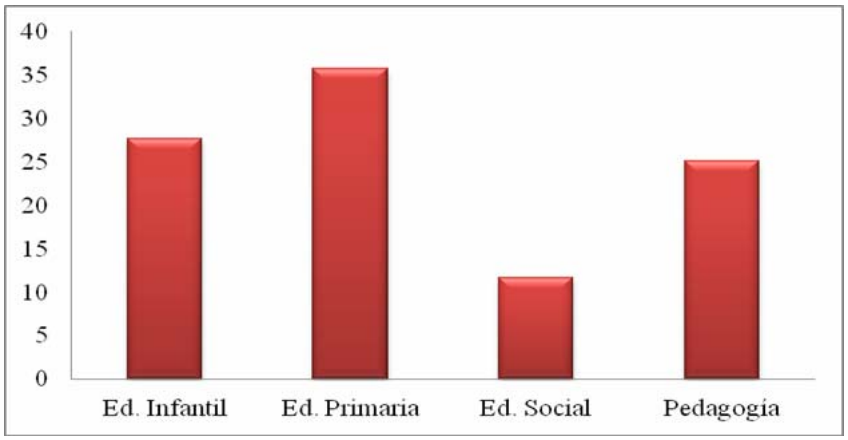


Gráfico 2 . Porcentaje de mentorizados por titulación

Resultados

Los principales resultados a partir de la información obtenida, se pueden estructurar en función de la audiencia implicada: estudiantes y mentores.

Respecto a los primeros, se recoge su opinión de cada una de las seis reuniones celebradas en torno a 4 elementos: satisfacción con los contenidos abordados en la sesión, satisfacción con los materiales recibidos, satisfacción con la duración de la sesión y la satisfacción general con la misma. La puntuación se otorga en una escala Likert de 1-7 puntos, siendo 1 la puntuación inferior y 7 la superior.

Como puede observarse en el conjunto de gráficos siguientes, correspondiente a las 199 respuestas obtenidas de los estudiantes mentorizados (gráfico 3), todas las puntuaciones son muy elevadas, superiores a 6 en todos los casos. Cabe destacar las puntuaciones cercanas al 7 en la primera reunión realizadas, *Quienes somos,* sin embargo, dicha puntuación no es manifiestamente inferior a lo largo de las distintas reuniones, sino que es mantenida.

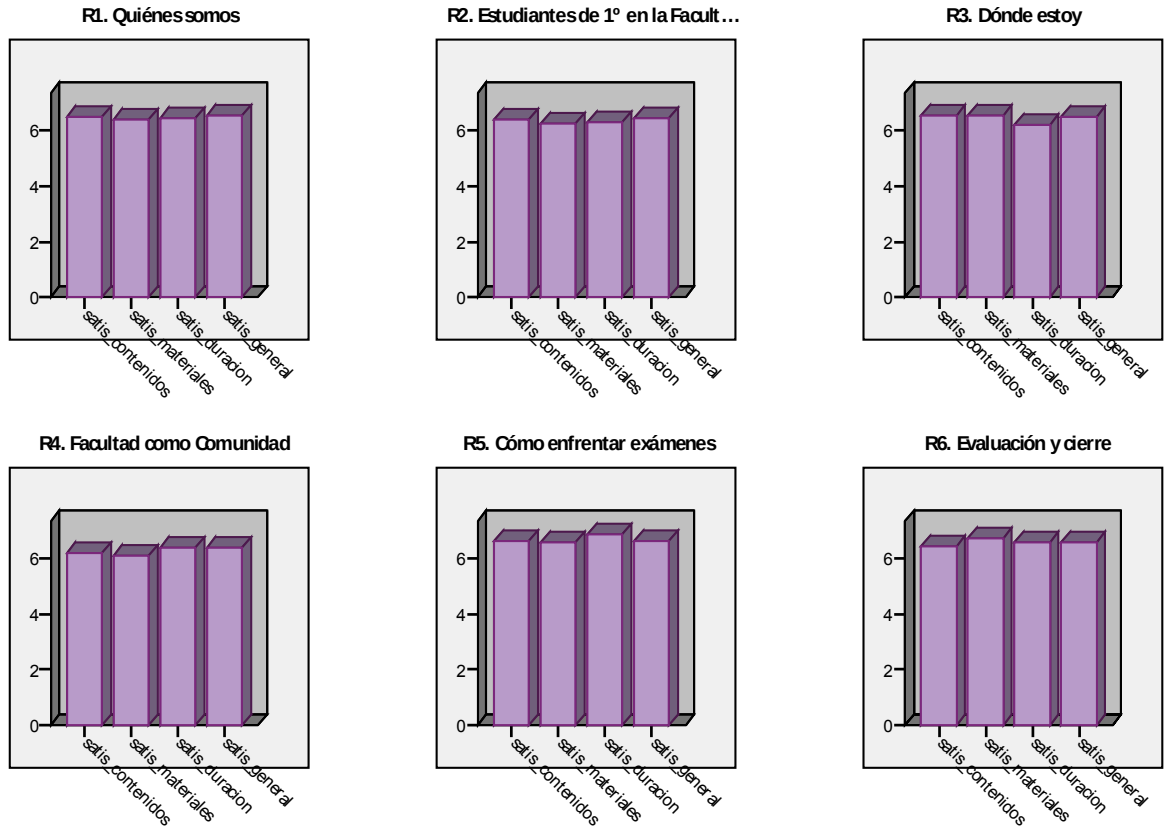


Gráfico 3 . Puntuaciones de satisfacción de los estudiantes mentorizados con las reuniones

Con respecto a la satisfacción de los propios mentores con el desarrollo de las sesiones y respecto a la implicación percibida en sus estudiantes, puede observarse que ésta es muy elevada en las dos primeras reuniones, con puntuaciones superiores a 5 puntos. En la tercera, cuarta y quinta reunión la implicación que los mentores manifiestan sobre sus estudiantes es más dispar, obteniendo puntuaciones de 2 y 3 puntos. La última sesión presenta una elevada implicación por parte de los estudiantes, aunque su presencia es manifiestamente inferior que al resto de las sesiones (Gráfico 4).

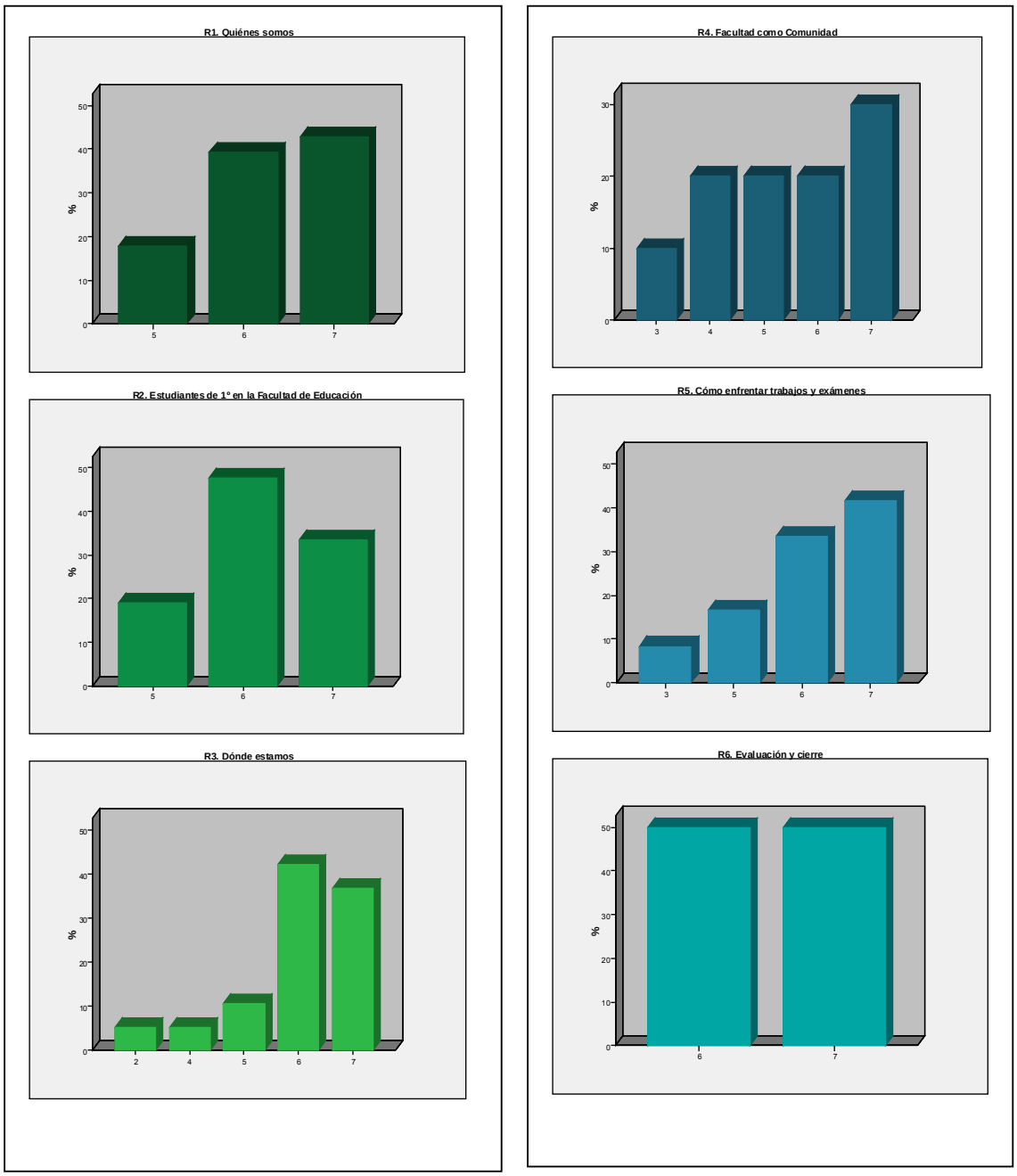


Gráfico 4

Respecto a la satisfacción que los mentores sentían tras haber trabajado y desarrollado cada una de las sesiones puede observarse que las puntuaciones se sitúan entre 3 y 7 puntos. Según se van sucediendo las reuniones esta variabilidad disminuye, y la satisfacción aumenta en las dos últimas reuniones. Igualmente, cabe indicar que el número de estudiantes mentorizados que participaron en las últimas reuniones fue inferior que las primeras.

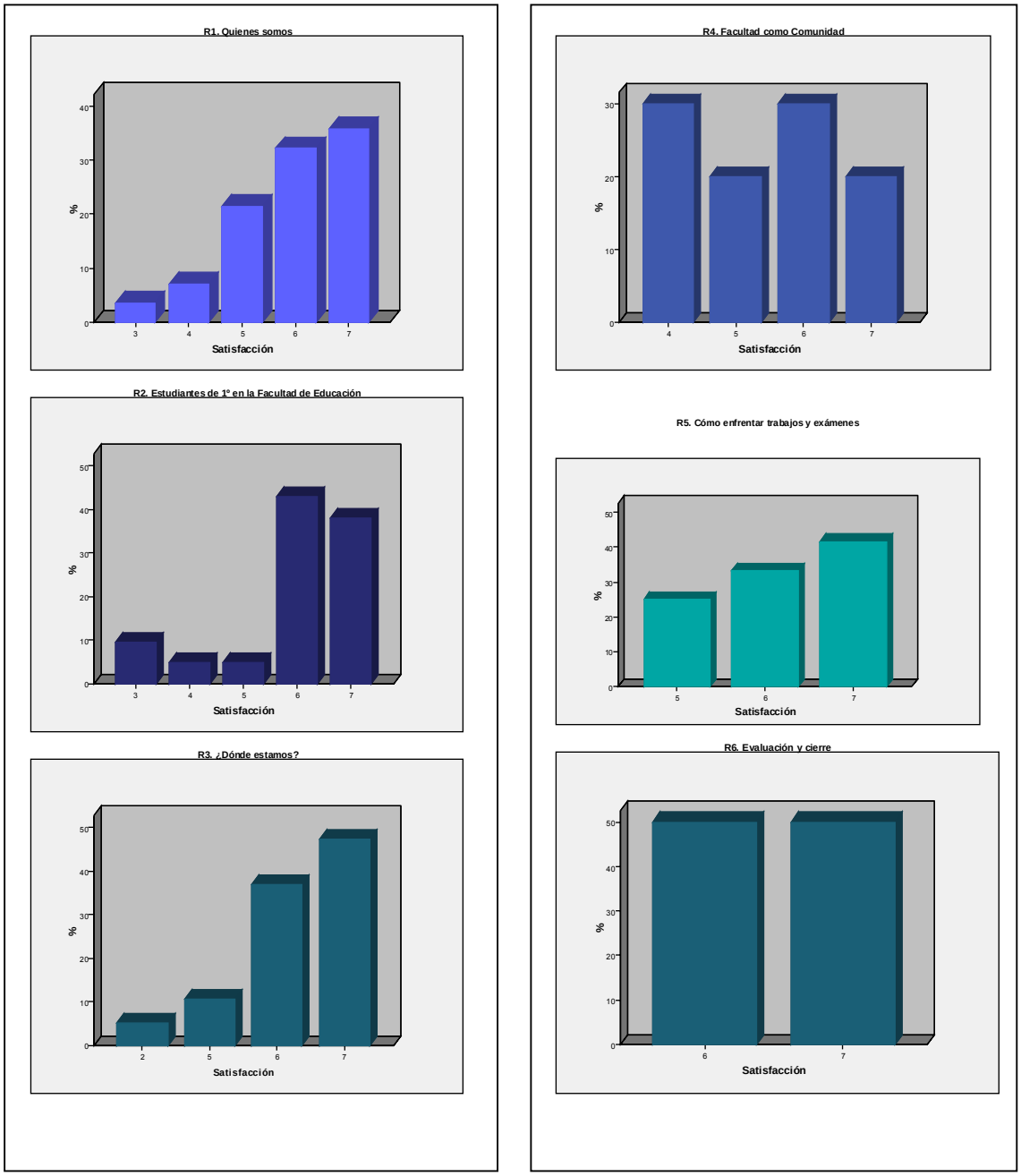


Gráfico 5 . Puntuaciones de los mentores sobre la satisfacción con las reuniones

Conclusiones

El desarrollo e implementación de un proyecto dirigido a estudiantes en su periodo de transición a los estudios superiores tiene como objetivo principal mejorar su adaptación a la vida universitaria para, indirectamente, lograr un mayor éxito en su aprendizaje, satisfacción socio-personal y desarrollo profesional.

Las respuestas de los estudiantes de primero, mentorizados en este proyecto, confirman la consecución de dicho objetivo; las elevadas puntuaciones referidas tanto a la satisfacción general con las reuniones con cada una de las reuniones que realizaron con sus mentores, como su satisfacción con respecto al material, contenidos y tiempo dedicado a cada una de las reuniones, así lo confirman.

Sin embargo, la consecución de este objetivo no puede realizarse sin la imprescindible colaboración de los mentores. Conocer su opinión sobre el desarrollo de las reuniones es esencial para poder valorar la adecuación de las mismas. En este sentido, los mentores indicaron elevada implicación de los estudiantes en las distintas reuniones, aunque también manifestaron que la presencia de los mismos fue disminuyendo según avanzaban las reuniones (Manzano, Martín y Sánchez-García, Rísquez y Suárez, 2012). Sin embargo, la satisfacción de los mentores no fue decreciendo sino que se mantuvo siempre elevada, incluso ascendente según avanzaban. Estos datos parecen indicar que la exigencia o inseguridad de los mentores era mayor al inicio y que según avanzó el programa los mentores manifestaron mayor satisfacción con su actuación en las mismas.

Se consideró importante que los mentores conocieran las valoraciones que los estudiantes realizaron de cada una de sus reuniones. Por ello, en las reuniones de seguimiento mantenidas con los mentores se les hizo entrega de un documento donde se recogían las puntuaciones de sus estudiantes.

Por último, cabe señalar que el éxito del proyecto descansa, además de en la disposición y colaboración de los mentores, en la conexión que viven entre la teoría formal recibida en las aulas y la práctica del proyecto, donde son ellos los líderes de cada grupo. Tal y como señala un estudiante de 3º de Educación Primaria, participar en el proyecto SOU-estuTUtutor *nos ha permitido poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en las pertinentes asignaturas de orientación de nuestras carreras, además de aprender a sistematizar nuestra acción (elaborando un PAT) para con los mentorizados. Y, en definitiva, mejorar en aspectos tales como hablar en público, organizar las presentaciones, trabajar en equipo, respetar y hacerse respetar, etc., que serán fundamentales de cara a nuestro futuro desempeño profesional.*

Referencias

Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS

Carpintero, E.; Biencinto, Ch.; García, Mercedes y Núñez, M.C. (2012) *Mentoría entre iguales. Una experiencia en el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación de la UCM.* I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional "Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI". Universidad de Málaga, Málaga, 17-21 de octubre de 2012.

Manzano, N., Martín, A., Sánchez-García, M.F., Rísquez López, A. y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI, 15*(2), 93-118.

Martínez Serrano, M. C. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *XXI, Revista de Educación, 11*, 235-244.

FACTORES EXPLICATIVOS DE LA PRESENCIA COGNITIVA EN COMUNIDADES VIRTUALES DE INDAGACIÓN

Calixto Gutiérrez-Braojos, Universidad de Granada
Purificación Salmerón Vílchez, Universidad de Granada
Email contacto: calixtogb@ugr.es

Resumen

En esta comunicación se presenta un estudio dirigido al análisis de los factores explicativos de la presencia cognitiva en estudiantes participantes de una comunidad virtual para la indagación y la construcción de artefactos conceptuales. El estudio se apoya en el marco teórico de comunidades de indagación propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2001). De acuerdo con estos autores, la presencia cognitiva de los estudiantes en dichos entornos está en función de la presencia social, y la presencia docente. En el estudio participaron 49 estudiantes universitarios (20.4% hombres, 79.6% mujeres). El instrumento COI (Shea & Bidjerano, 2008, adaptado por Gutierrez-Braojos, no publicado) fue aplicado para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la presencia cognitiva, social y docente. Mediante la aplicación de regresiones lineales se explica el peso de cada factor con respecto a la presencia cognitiva. Al respecto se concluye aportando limitaciones del estudio, así como sugerencias para facilitar la presencia cognitiva en comunidades virtuales de indagación.

Descriptores: *Presencia cognitiva, presencia social, presencia docente, comunidades, plataformas virtuales.*

Abstract

In this paper we present a study whose goal was analyze predictors of the cognitive presence in a virtual community for inquiry and knowledge building. The study is based on the communities of inquiry framework proposed by Garrison, Anderson, and Archer (2001). According to these authors, the students' cognitive presence depends on social presence, and teaching presence. Participants in the present study were 100 (79.6 %females, 20.4%males). CoI *Likert-scale inventory was used to obtain data from students Shea & Bidjerano, 2008, translated and adapted by Gutiérrez-Braojos, unpublished). Linear regression analysis was used in order to analyze predictors of the cognitive presence. The results showed interesting relationship between variables. We conclude providing limitations of this study, and suggestions in order to improve the cognitive presence in future inquiry communities.*

Keywords: *Cognitive presence, social presence, teaching presence, inquiry communities, virtual environment.*

Introducción

Durante la última década se ha observado un incremento exponencial de estudios dirigidos a analizar comunidades virtuales de indagación en contextos educativos (Salmeron, Rodriguez-Fernández, & Gutiérrez-Braojos, 2010; Scardamalia, & Bereiter, 1994; Sánchez Santamaría & Morales Calvo, 2012). Las comunidades virtuales de indagación hacen referencia a grupos colaborativos que están soportados por artefactos tecnológicos y tienen como meta compartida la construcción de objetos de conocimiento. Estos entornos colaborativos virtuales ofrecen posibilidades de expandir el contexto de enseñanza y aprendizaje, ampliar las posibilidades de conectividad entre agentes educativos, y presencia de los miembros de la comunidad para la construcción de conocimientos (Monereo & Badia, 2008).

En esta línea Garrison, Anderson, & Archer (2001) han desarrollado un modelo teórico denominado comunidades de indagación (Community of Inquiry, CoI) en el que apuntan elementos claves para el éxito de la construcción de conocimiento en comunidades virtuales de indagación (Figura 1).

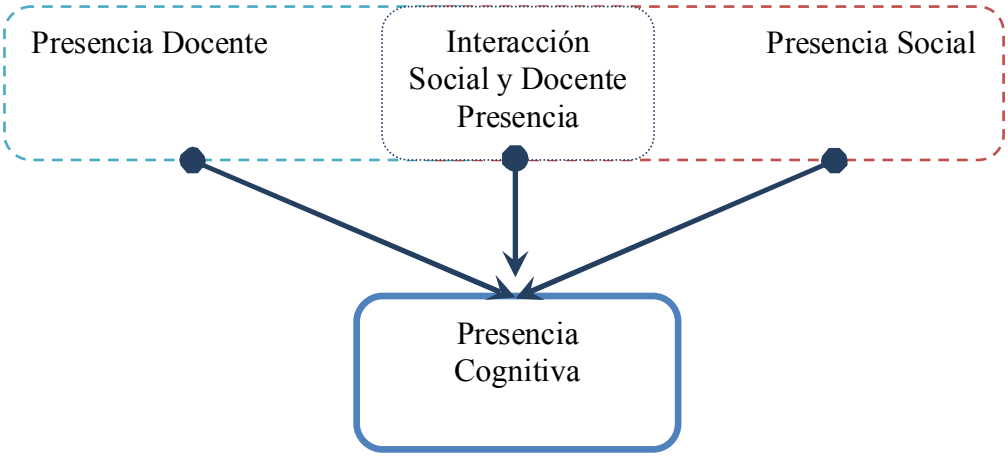


Figura 1. CoI Model (Shea & Bidjerano, 2010)

Concretamente, este marco teórico considera la presencia cognitiva (medida multivariada del aprendizaje significativo) como resultado de un proceso cíclico de indagación que sucede en grupos colaborativos y es soportado por artefactos tecnológicos (Shea & Bidjerano, 2010). Así, la presencia cognitiva se refiere a la co-construcción de significados y confirmación de la comprensión. Según Garrison (2011) las comunidades educativas de indagación precisan de condiciones para facilitar la activación de patrones profundos en el desarrollo de capacidades de aprendizaje y la construcción de artefactos conceptuales. De acuerdo con Garrison, et al., (2001) la presencia cognitiva depende de la presencia docente, y la presencia social. La presencia docente hace referencia a la materialización de las habilidades instruccionales, tales como, diseño y organización del curso, la instrucción directa, o el uso de andamios adaptativos para facilitar el discurso y la construcción del conocimiento. Por otro lado, la presencia social se refiere al nivel de co-responsabilidad de los participantes para comprometerse con una meta común.

A partir del modelo de CoI, podemos afirmar la presencia de dos factores pronóstico de la presencia cognitiva, una dependiente del ambiente de enseñanza que el docente es capaz de desarrollar en base a sus habilidades, y otra dependiente de grado de presencia social que

se desarrolla en la comunidad. Si bien, aunque no lo explicitan los autores, es importante matizar que durante el desarrollo de la comunidad, la interacción entre ambos factores es la que contribuirá al desarrollo de la presencia cognitiva.

En recientes trabajos Garrison, & Arbaugh (2007) consideran que se requieren más estudios cross-disciplinares-culturales que analicen mediante procedimientos cuantitativos las relaciones entre los elementos que conforman el CoI. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre dichos componentes. Así en este estudio nos planteamos los siguientes problemas: ¿La presencia social es un factor pronóstico de la presencia cognitiva? ¿La presencia docente es una factor pronóstico de la presencia cognitiva? ¿La interacción entre ambos factores pronóstico explica la presencia cognitiva? ¿Qué variable pronóstico tiene mayor peso sobre la presencia cognitiva: presencia social, presencia docente o la interacción entre ambos factores pronóstico? De acuerdo con el marco teórico elaborado anteriormente, en este estudio esperamos encontrar que ambos factores dependientes (pronóstico) contribuyen a la presencia cognitiva. Además, conjeturamos que la interacción entre ambos factores debe ejercer un efecto mayor, que cada factor pronóstico de forma independientemente.

Método

Participantes

En este estudio participaron 49 estudiantes de los cuales 10 eran hombres (20.4%) y 39 mujeres (79.6%) (Tabla 2) matriculados en el grado de Educación Social. La muestra de este estudio fue intencional. Los estudiantes participaron de forma voluntaria y anónima en la aplicación de los cuestionarios.

Tabla 2
Frecuencias por Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	10	20.4	20.4	20.4
	Mujer	39	79.6	79.6	100
	Total	49	100	100	

Entorno de aprendizaje colaborativo en red

La plataforma utilizada fue el Knowledge Forum (Scardamalia, & Bereiter, 1994). Este entorno de aprendizaje ofrece un espacio virtual para la construcción de conocimientos en comunidades de indagación. Esta plataforma constituye un espacio virtual de colaboración que permite crear artefactos conceptuales a partir de la participación y la responsabilidad cognitiva (Scardamalia, 2006).

Instrumentos

Para analizar la presencia docente, social y cognitiva se aplicó el COI (Community of inquiry) de Shea y Bidjerano (2010, traducido por Gutiérrez-Braojos, no publicado). Este cuestionario está constituido por tres escalas: presencia docente, presencia cognitiva y presencia social dirigidas a evaluar la percepción de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje virtual. La escala presenta un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos que

oscila desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". El cuestionario cumple con los criterios básicos de fiabilidad y validez (Shea & Bidjerano, 2008). En este estudio, el cálculo de alpha de Cronbach muestra valores elevados de fiailidad para cada subescala (Tabla 3).

Tabla 3
Confiabilidad de los factores que conforman el CoI

Factores	alfa de Cronbach	Ítems-Total
1. Presencia Docente	.858	*n*=13
2. Presencia Social	.918	*n*=9
3. Presencia Cognitiva	.928	*n*=12

Procedimiento analítico

Para dar respuesta a nuestro problema de investigación se aplicó en primer lugar un la prueba de Pearson con el propósito analizar de modo exploratorio las relaciones lineales entre las variables. En segundo lugar se aplicó una regresión lineal simple, donde se testeo el peso explicativo sobre la presencia cognitiva de tres variables: la presencia docente, la presencia social, y la interacción entre ambas variables pronóstico.

Resultados

Para el estudio de las relaciones lineales se ha utilizado la prueba estadística Pearson. En líneas generales, los resultados (Tabla 4) muestran relaciones significativas entre todas las variables. La variable que más se relaciona con la presencia cognitiva es la variable de interacción (presencia docente $*$ presencia social) (r =.670, $p < .01$), mientras que la presencia docente es la variable con menos relación del conjunto de factores pronóstico (r =.525, $p < .01$). Por lo tanto, todas las variables presentan una relación significativa, pero es la interacción entre la presencia social y cognitiva la variable que se relaciona en mayor medida con la presencia cognitiva.

Tabla 4
Relaciones entre las variables de estudio: Análisis de correlación de Pearson

	Variables	1	2	3	4
1.	Presencia Cognitiva	1	.643** (.000)	.525** (.000)	.670** (.000)
2.	Presencia Social		1	.576**	.954** (.000)
3.	Presencia Docente			1	.794** (.000)
4.	Presencias Docente*Social				1

Nota: **p <.001

Para estudiar las relaciones explicativas entre las variables de estudio se ha usado la regresión lineal simple (Tabla 5 & 6). La variable independiente fue una variable resultante de la interacción entre ambas. Los resultados de la aplicación de la regresión mediante el método introducir indicaron un buen modelo explicativo de la variable presencia cognitiva (Tabla 5).

Tabla 5
*Evaluación del modelo explicativo de la presencia cognitiva a partir de la variable interacción: presencia social * presencia docente*

	R	R^2	R^2 *Corregida*	*F*	*p*	*Durbin-Watson*
Modelo 1	.670	.449	.425	18.767	.000	1.679

La presencia cognitiva fue explicada exclusivamente a partir de la variable interacción presencia docente∗presencia social (β = 6.85 t = 3.806; p < .001). Así, Las variables pronóstico de manera aislada fueron eliminadas por el modelo (Tabla 6).

Tabla 6
*Pesos de la variable interacción: presencia social * presencia docente sobre la variable*

	β	β *(estandarizado)*	*t*	*p*
Interacción P.S. ∗ P.D.	.797	.685	3.806	.000

En resumen, en este estudio, la variable más relevante para predecirla presencia cognitiva es la variable resultante de la interacción entre la presencia social y la presencia docente.

Discusión

Generar conocimiento explicativo del funcionamiento de las comunidades virtuales de indagación es uno de los temas de investigación que más atención ha recibido durante la última década. Dentro de esta línea, varios estudios están analizando elementos condicionales para mejorar la eficacia de los procesos de indagación y construcción de conocimiento en dichas comunidades. En este estudio, y de acuerdo con el modelo de Garrison et al., (2001) se han analizado factores pronóstico de la presencia cognitiva en comunidades virtuales de indagación. Según varios estudios se han encontrado que la presencia cognitiva está explicada por la presencia social, y la presencia docente. En este sentido, diferentes investigadores (e.g. Garrison, & Arbaugh, 2007) han solicitado otros estudios que permitan mejorar la validez externa del modelo propuesto. En nuestro estudio, los resultados confirman que las variables pronósticos (presencia docente, presencia social) están correlacionadas entre sí, y cada una de estas con la presencia cognitiva. Estos resultados nos sugieren que el docente no puede delegar su responsabilidad en dichos artefactos, en cualquier caso aumenta su labor, ya que esta herramienta aumenta la posibilidades de conectividad, y la complejidad de los procesos de participación y aprendizaje.

Por otro lado, también se observa que determinados estudiantes que se implican con la comunidad y dan y reciben feedback aumenta su presencia cognitiva en los procesos de indagación, y lo contrario que aquellos estudiantes que no se implican y comprometen, delegan la carga cognitiva en el artefacto tecnológico y sus compañeros. Sin embargo, el análisis explicativo de la regresión indica que el factor pronóstico más relevante para explicar variaciones en la presencia cognitiva es presencia docente∗presencia social. Consideramos que estos resultados son congruentes con el modelo teórico de Garrison et al., (2001), y estudios previos (e.g. Shea y Bidjerano, 2010) ya que una mayor presencia cognitiva debe ser explicada en mayor medida por la interacción positiva de las variables pronósticos, y no por estas variables de manera independiente. Así, no es suficiente con la labor docente, si los estudiantes no ejercen su responsabilidad como constructores activos y están comprometidos con la comunidad de indagación. Igualmente, presentar una elevada presencia social, no explica la presencia cognitiva por sí sola en el contexto educativo, y dentro de una materia de

dominio en los estudios universitarios. Se precisa un docente capaz de guiar y facilitar el desarrollo autorregulado de conocimientos en la comunidad.

En suma nuestro estudio en un contexto y domino distinto a estudios previos, confirma el modelo de Garrison et al., (2001) y los resultados previos obtenidos por estudios previos (Shea y Bidjerano, 2010) al identificar a dichos factores como pronósticos de la presencia cognitiva. Sin embargo, nuestros resultados indican que es la interacción entre ambos factores la clave para materializar la presencia cognitiva. Por lo tanto aquellos estudiantes que están implicados y comprometidos con una materia de aprendizaje bien organizada y diseñada, y reciben un andamios ajustados a sus necesidades obtienen una mayor presencia cognitiva. Para estudios futuros consideramos necesario replicar este estudio con una muestra más amplia en la misma población con el propósito de analizar los efectos directos e indirectos entre los componentes del modelo teórico.

Referencias

Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(1), 7–23.

Garrison, D.R. y Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. *The Internet and Higher Education, 10*(3), 157-172.

Monereo, C. y Badia, A. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la información y la Comunicación*. Editorial Morata.

Sánchez Santamaría, J. y Morales Calvo, S. (2012). Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). *Digital Education Review*, *21*, 33-46.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences, 3*(3), 265-283.

Shea, P. y Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education, 55*(1), 1721-1731.

REPERCUSIONES DE LA EXPOSICIÓN A VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL AJUSTE ESCOLAR DE LOS MENORES

Ana Maria Rosser Limiñana, Universidad de Alicante
Raquel Suriá Martínez, Universidad de Alicante
Esther Villegas Castrillo, Universidad de Alicante
Email contacto: ana.rosser@ua.es

Resumen

Aunque en España, en los últimos años, se ha realizado un importante despliegue de iniciativas legislativas y técnicas para el abordaje de situaciones de violencia de género, éstas han estado centradas en la mujer víctima del maltrato, quedando fuera del foco de atención los menores hijos/as de estas mujeres y las posibles repercusiones de la violencia de género en su desarrollo psicosocial. El estudio, parte de una investigación sobre menores atendidos junto con sus madres en centros de acogida, analiza las repercusiones de la exposición a la violencia de género en el ajuste escolar de los menores estudiados. La muestra ha estado formada por 117 menores de edades comprendidas entre los 3 y los 18 años y la información se ha recogido a partir de un cuestionario cumplimentado por los educadores de los centros. Los resultados señalan dificultades tanto de rendimiento escolar como en la adaptación de los menores a la escuela. Igualmente, se señalan algunas variables que parecen estar incidiendo especialmente en esta problemática. De los mismos se infiere la necesidad de prestar una mayor atención a las dificultades que presentan estos menores y del papel del ámbito educativo en la detección y apoyo de estas dificultades.

Descriptores: *violencia de género, menores, ajuste escolar.*

Abstract

Although Spain has made an important deployment of legislative initiatives and techniques to approach gender violence in recent years, these ones have been focused on the women as the victims of abuse, leaving outside the center of attention the children of these women and the potential impact of gender violence in their psychosocial development. The study, which is part of a research on children attended with their mothers in shelters, analyzes the impact of exposure to domestic violence in the school adjustment of the studied children. The sample consisted of 117 children between 3 and 18 years old and the information has been collected from a questionnaire completed by the center staff. The results indicate difficulties in both school performance and the adaptation of children to school. It also identifies some variables that seem to have an impact on this problem. These outcomes evidence the need to pay greater attention to the difficulties presented by these children and the role of educational environment in the support and detection of these difficulties.

Key words: *gender violence, children, school adjustment.*

Introducción

Aunque en España, en los últimos años, se ha realizado un importante despliegue de iniciativas legislativas y técnicas para el abordaje de situaciones de violencia de género, éstas han estado centradas en la mujer víctima del maltrato, quedando fuera del foco de atención los menores hijos/as de estas mujeres y las posibles repercusiones de la violencia de género en su desarrollo psicosocial. Sin embargo, cada vez se oyen más voces que denuncian que los menores que viven expuestos a situaciones de violencia de género son víctimas a su vez de esa violencia, tanto si son testigos de la misma como si la sufren directamente. Se trata pues de una evidente forma de maltrato para los hijos de las víctimas (Sepúlveda, 2006) de importantes repercusiones para los menores. De hecho, la literatura sobre el tema coincide en señalar que la exposición a la violencia de género tiene efectos profundos en el desarrollo de estos menores (Alcántara, 2010; Bogat, DeJonghe, Levendosky, Davison y von Eye, 2006; Edleson et al, 2003; Kernic, Wolf, Holt, McKnight, Hueber y Rivara, 2003; Mestre, Tur y Samper, 2008; Overlien, 2010; Patró y Limiñana, 2005) manifestados a través de problemas físicos (retraso en el crecimiento, alteraciones en el sueño y la alimentación, etc.), alteraciones emocionales (ansiedad, depresión, baja autoestima, bajo control de los impulsos, etc.), problemas cognitivos (retraso en el lenguaje, déficit de atención, etc.) y comportamentales (agresividad, dependencia, hiperactividad, conductas antisociales o consumo de sustancias).

La manifestación de estos problemas pueden tener a su vez, como consecuencia directa, importantes desajustes en el ajuste escolar de estos menores que se traducen en problemas de rendimiento académico, absentismo escolar, falta de motivación, atención y concentración (Espinosa, 2004). Pocos estudios han examinado el impacto de la violencia doméstica en el funcionamiento intelectual y académico de los niños. Sin embargo, en estos estudios, en general, se encuentran diferencias significativas entre los niños criados en hogares violentos en comparación con aquellos niños que fueron criados en hogares no violentos. Los niños expuestos a la violencia doméstica mostraron una disminución de la capacidad de concentración, más dificultades para completar sus tareas escolares, y actuaciones significativamente más bajas en las medidas de las habilidades verbales y motoras (Fantuzzo y Mohr, 1999; Huth-Boks *et al*, 2001)). Koenen, Moffitt, Caspi, Taylor y Purcell (2003) indicaron que los niños expuestos a altos niveles de violencia en el hogar tenían coeficientes intelectuales ocho puntos de media más bajos que los niños no expuestos. Por su parte, Byrne y Taylor (2007) encontraron en los menores expuestos a violencia de género dificultades no sólo en sus logros académicos sino también en su autoestima y en el establecimiento de relaciones sociales.

El objetivo de este trabajo es evaluar el grado de ajuste escolar de una muestra de menores que se encuentran acogidos en centros junto con sus madres como consecuencia de haber sufrido situaciones de violencia de género. Los datos forman parte de un estudio más amplio sobre el desarrollo psicosocial de estos menores y su posible relación con la exposición a la violencia de género.

Método

Participantes

Se ha estudiado la situación de 117 menores acogidos en los cetros de acogida a mujeres víctimas de violencia de género. De ellos, el 48.7% son mujeres y el 51.3% varones, con edades comprendidas entre 3 y 18 años, observándose con más frecuencia el rango de

edad de 3 a 6 años (49.6%). Con respecto a su procedencia, el 42.7% provienen de madres españolas y el 57.3% sus madres son de origen extranjero. De la muestra completa, para este estudio se han seleccionado los menores que se encontraban escolarizados (n=82).

Instrumentos

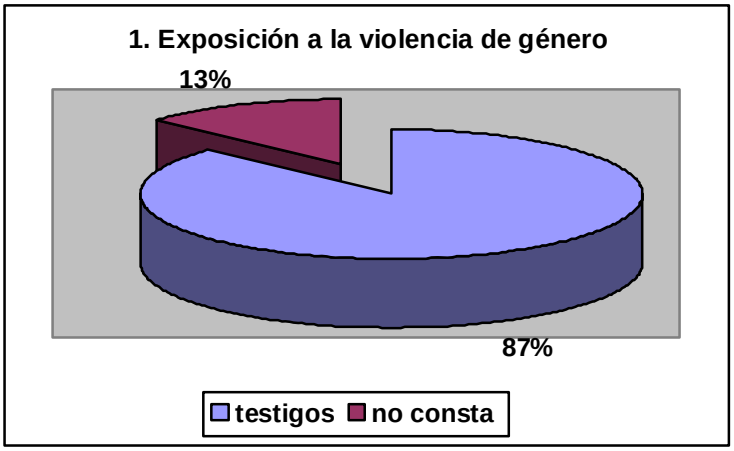
Fichas ad-hoc de datos sociodemográficos (edad, nacionalidad, estado civil, estudios, profesión, etc.), antecedentes individuales, familiares y sociales, antecedentes e historia institucional de las madres, y antecedentes y desarrollo psicosocial de los menores.

Procedimiento

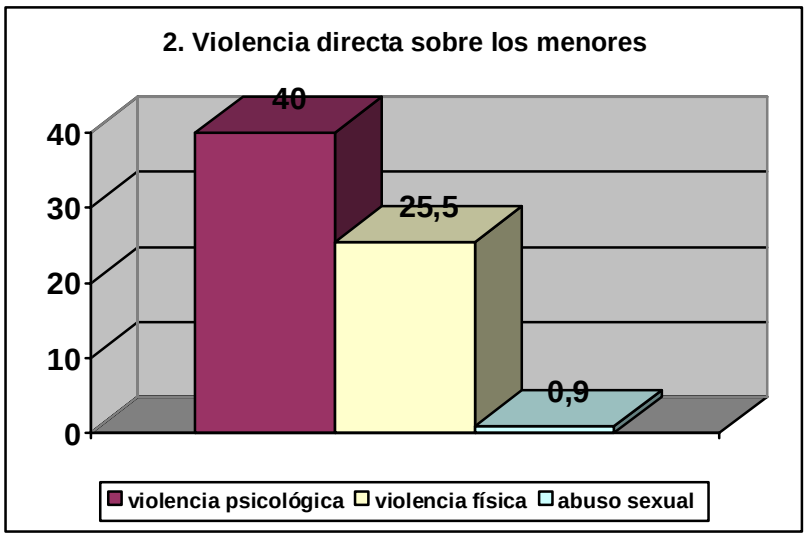
Para la puesta en marcha del estudio se ha contado con la autorización de la entidad pública responsable de estos centros, y la colaboración de los profesionales que cumplimentaron las fichas de recogida de datos. Se ha garantizado la confidencialidad de la información mediante la codificación de los expedientes para impedir su identificación. Los datos sociodemográficos (edad, nacionalidad, estado civil, estudios, profesión, etc.), antecedentes individuales, familiares y sociales, antecedentes e historia institucional de las madres, y los antecedentes y desarrollo psicosocial de los menores fueron extraídos de los informes obrantes en los expedientes. Los cuestionarios fueron cumplimentados por los profesionales de referencia de los casos en los centros y/o por el equipo técnico. Además, se configuró un *Índice de desarrollo psicosocial* con varias áreas entre las que se encuentra *la adaptación* escolar y que recoge aspectos referidos tanto al rendimiento académico como al comportamiento en entornos educativos.

Resultados

En primer lugar comprobamos que el 87% de los menores han sido testigos de violencia familiar (Grafico 1).

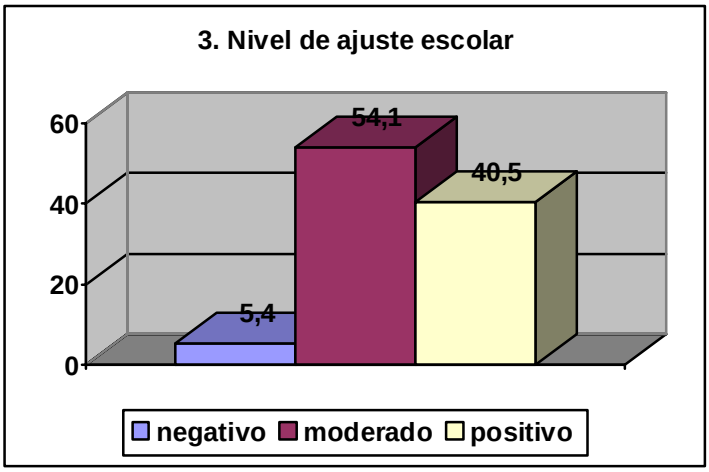


A su vez, se comprueba que los menores ha sufrido violencia en diferentes grados, un 40% ha sufrido violencia psicológica, un 25.5% violencia física y un 0.9% abuso sexual (Gráfico 2).



Para evaluar el grado de ajuste escolar de los menores se evaluaron tanto los logros académicos como la adaptación de los menores al entorno escolar, incidiendo además en diferentes aspectos de su comportamiento en la escuela.

En general, los menores presentan un adecuado nivel de *ajuste escolar*, en concreto un 5,4% de los menores presentaban un grado negativo de integración escolar, el 54,1% se encontraban en un nivel moderado y el resto, el 40,5% presentaban un grado positivo de integración escolar (Gráfico 3).



El *nivel de rendimiento académico* (tabla 1) es bajo, a juicio de los profesionales de los centros en el 39% de los casos, el 45,1% presenta un nivel medio y el 15.9% un nivel alto. Con respecto al *nivel de adaptación* (tabla 1), el 2,4% se adapta mal, el 35,4% tiene un nivel regular de adaptación y el 62,2% se adapta positivamente.

Tabla 1
Rendimiento académico y adaptación escolar

Nivel de rendimiento		
	N	%
Bajo	32	39,0
Medio	37	45,1
Alto	13	15,9
Total	82	100,0
Nivel de adaptación escolar		
Mala	2	2,4
Regular	29	35,4
Buena	51	62,2
Total	82	100,0

La distribución en diferentes aspectos del *comportamiento en el colegio o instituto* (tabla 2) muestra en primer lugar que el 24,7% asiste pocas veces con agrado, el 35,1% con bastante agrado, el 27,3% con mucho agrado y un 13% siempre con agrado.

En cuanto a la relación con los compañeros, el 28,6% nunca desafía a sus iguales, el 55,8% pocas veces, el 11,7% bastantes veces y el 3,9% muchas veces. A su vez, el 44,7% nunca desafía a los profesores, el 50% de los menores pocas veces, el 3,9% bastantes veces y finalmente, el 1,3% muchas veces.

En lo referente a las *tareas escolares*, un 1,3% no realiza nunca los trabajos del colegio, el 32% los realiza pocas veces, el 38,7% bastantes veces, el 18,7% muchas veces y el 9,3% habitualmente los realiza.

Además, al examinar las *actividades extraescolares*, el 53,8% nunca acude a ellas, el 32,5% pocas veces, el 5% bastantes veces, el 7,5% muchas veces y finalmente el 1,3% acude habitualmente.

Tabla 2
Comportamiento escolar

Comportamiento escolar	**Nunca**	**Pocas veces**	**Bastantes veces**	**Muchas veces**	**Siempre**
Va al colegio con agrado	0	24,7	35,1	27,3	13
Desafia a los compañeros	28,6	55,8	11,7	3,9	0
Desafia a los profesores	44,7	50	3,9	1,3	0
Lleva los trabajos al día y ordenados	1,3	32	38,7	18,7	9,3
Acude a actividad extraescolar regularmente	53,8	32,5	5	7,5	1,3

Igualmente comprobamos que la exposición a la violencia en sus diferentes manifestaciones interacciona con alguno de los aspectos evaluados.

En concreto, comprobamos que

- haber sido testigo de violencia en el ámbito familiar se relaciona de forma estadísticamente significativa con el grado de adaptación familiar ($\chi^2_{(2)}$= 7067; p=.029).

- haber sido víctima de violencia psicológica interacciona con dificultades en el aprendizaje ($\chi^2_{(4)}$= 14023; p=,004).

- haber sido víctima de violencia física interacciona con el dificultades en el aprendizaje ($\chi^2_{(4)}$= 14290; p=,006).

- Los comportamientos desafiantes con los compañeros en el colegio se relacionan de forma significativa con el hecho de haber sufrido violencia psicológica en el hogar ($\chi^2_{(3)}$= 11935; p=,008).

- La presencia de comportamientos desafiantes hacia los profesores se relaciona de forma estadísticamente significativa con la exposición a la violencia (testigos): ($\chi^2_{(3)}$= 17739; p=,000).

- También se asocian de forma significativa los comportamientos desafiantes hacia el profesorado con haber sido víctima de violencia física ($\chi^2_{(3)}$= 16481; p=,001).

Discusión

Los resultados de este estudio reflejan por una parte la prevalencia de la exposición a la violencia en los menores que han crecido en contextos de violencia de género y que se encuentran acogidos en centros junto con sus madres tras haber sufrido estas situaciones. Son datos que vienen a respaldar la demanda cada vez más insistente desde diferentes ámbitos y colectivos de que se preste una atención especializada a estos menores que están siendo también víctimas de este fenómeno.

Igualmente reflejan las repercusiones de la exposición a la violencia de género en el desarrollo psicosocial de los menores y en concreto, en este trabajo de todo lo que afecta al ajuste escolar de los menores pues sólo del 40% de los casos los profesionales refieren un ajuste positivo.

Las dificultades se manifiestan, en concreto, en el rendimiento académico con un 39% de casos con un rendimiento bajo, la adaptación al entorno escolar, con niveles bajos o regulares en el 38% de los casos. De hecho, en el 25% de los casos los menores no acuden al colegio con agrado, un 33% no lleva los trabajos al día, y aproximadamente un 15% manifiesta comportamientos desafiantes ante sus compañeros.

Estas manifestaciones no solo ponen en evidencia la vulnerabilidad de estos menores sino que convierten a la escuela en un escenario privilegiado para detectar las dificultades de estos menores y para proporcionarles el apoyo necesario para que puedan superar las dificultades que se derivan de su situación.

Agradecimientos

Esta investigación se está realizando con la autorización de la Conselleria de Justicia y Bienestar social de la Generalitat Valenciana y al amparo de las ayudas a grupos de investigación para la realización de proyectos de investigación emergentes del Vicerrectorado de Investigación, desarrollo e innovación de la Universidad de Alicante (GRE 10-25).

Referencias

Alcántara, M.V. (2010). *Víctimas invisibles: los hijos de las mujeres víctimas de la violencia de género*. Tesis doctoral Universidad de Murcia.

Byrne, D. y Taylor, B. (2007). Children at Risk from Domestic Violence and their Educational Attainment: Perspectives of Education Welfare Officers, Social Workers and Teachers. *Child Care in Practice, 13* (3).

Espinosa, MA. (2004). Las *hijas* e *hijos* de *mujeres maltratadas*: consecuencias para su desarrollo e *integración escolar*. Instituto Vasco de la Mujer.

Huth-Bocks, A., Levendosky, A. y Semel, M. (2001). The direct and indirect effects of domestic violence on young children's intellectual functioning. *Journal of family violence, 16*(3), 269-290.

Koenen, K.C., Moffitt, T.E., Caspi, A., Taylor, A., y Purcell, S. (2003). Domestic violence is associated with environmental suppression f IQ in young children. *Development and psychopatology*, *15*(2), 297-311.

Mathias, J. L., Mertin, P., and Murray,A. (1995). The psychological functioning of children from backgrounds of domestic violence. *Australian Psychologist, 30*(1), 47-56.

Mestre, M.V.; Tur, A.M. y Samper, P. (2008). *Impacto psicosocial de la violencia de género en las mujeres y sus hijos e hijas. Un estudio empírico en la comunidad valenciana.* Valencia: Fundación de la Comunidad Valenciana frente a la discriminación y malos tratos Tolerancia Cero.

Overlien, C. (2010). Children exposed to domestic violence. Conclusions from the literature and challenges ahead. *Journal of social work, 10*(1), 80-97.

Patró R. y Limiñana R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología, 21(*1), 11-17.

Pérez, C.M., y Widom, C. S. (1994). Childhood Victimization and Long-Term Intellectual and Academic Outcomes. *Child Abuse and Neglect*, 18, 617–633.

Sepúlveda, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuadernos de medicina forense, 12(43-44):149-164.*

Westra, B., and Martin, H. P. (1981). Children of battered women. *Maternal-Child Nursing* Journal, *10*, 41-54.

Ybarra, G., Wilkens, S. y Lieberman, A. (2007). The influence of domestic violence on preschooler behavior and functioning. *Journal of Family Violence 22*(1), 33-42.

APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE UN ÍNDICE DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA

Nathalia Solano Castillo, Universidad Icesi, Colombia
Email contacto: nsolano@icesi.edu.co

Resumen

Si bien la calidad de la educación es uno de los principales temas de toda agenda gubernamental, no existe un conceso sobre su definición y medición. Tras una revisión de diferentes definiciones, el presente documento propone una metodología de cálculo de un índice compuesto para medir la calidad de la educación básica y media en Colombia. Este índice resume la información de diferentes variables relacionadas con los insumos, la gestión y los resultados del sistema educativo, haciendo uso de la técnica de Análisis de Componentes Principales. Los principales resultados indican que hay una alta concentración de regiones del país con un bajo Índice de Calidad de la Educación y que los esfuerzos para lograr mejoras deben enfocarse principalmente en los indicadores de gestión educativa, específicamente en las variables relacionadas con la matrícula.

Descriptores: *Índice; calidad; educación; componentes principales.*

Abstract

Is well-known that the quality of education is one of the main points of each government agenda, but there is no consensus on its definition and measurement. After a review of different definitions, this paper proposes a methodology for calculating a composite index to measure the quality of elementary and secondary education in Colombia. This index summarizes the different variables related to inputs, management and outcomes of the educational system, using the technique of principal component analysis. The main results indicate that there is a high concentration of regions with low Index of Quality of Education and in this way efforts for improve it should focus primarily on educational management indicators, specifically the variables related to enrollment.

Keywords: *Index; quality; education; principal components.*

Introducción

El fomento de la educación en una nación es uno de los objetivos más importantes de todo gobierno. Al respecto, organismos como las Naciones Unidades han declarado que la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria para los niños de todas las naciones (UNESCO, 2005a). Adicionalmente, han señalado que la calidad constituye *la médula de la educación* y es un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar (UNESCO, 2005b).

Así, al señalar la educación como un derecho fundamental en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se logra que efectivamente se den incrementos importantes en el número de estudiantes en las instituciones educativas, pero este crecimiento en la matrícula no necesariamente se ha acompañado de mejoras en la calidad del servicio educativo (Moreno, 2007). Por lo tanto, "El sistema educativo era una suerte de «caja negra»: lo que sucedía en su interior no era objeto de análisis, bastaba con preocuparse porque la población accediera. (…) En el presente la preocupación central ya no es únicamente cuántos y en qué proporción asisten sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones aprenden" (Toranzos, 1996).

Desde la década de los ochenta, la calidad de la educación se ha convertido en el objetivo primordial, haciendo que los esfuerzos se repartan entre la ampliación en el acceso y extensión del sistema, y la mejora en la calidad. Ahora, si bien hay una preocupación generalizada por la calidad de la educación, no hay consenso sobre qué se entiende por calidad y menos aún sobre hasta qué punto y bajo qué modalidades es posible evaluarla (Risopatron, 1991). Esto ha llevado a estudiar la calidad de la educación, para identificar las diferentes perspectivas desde las cuales se pueden generar mejoras.

Por ejemplo, la UNESCO (1994) centra sus estudios sobre la calidad de la educación en tres categorías: la micro, la de la escuela –comunidad-, y la macro. La primera se refiere a la sala de clases y la relación entre el profesor y los estudiantes, señalando que la calidad de la educación está en función del grado de cumplimiento de los objetivos educativos (currículo) que el sistema ha impuesto. La segunda óptica se centra en la relación escuela - comunidad, la cual se interesa porque los estudiantes aprendan sobre temáticas acorde con sus necesidades. Finalmente, el nivel macro se centra en la escuela y la sociedad en general, enfocando la calidad de la educación en la capacidad de engranar el sistema de educación con la sociedad para responder a sus necesidades, para esto se revisan los cambios o impactos que genera el sistema de educación sobre el sistema económico y social.

Esta óptica de la UNESCO es similar a la de Toranzos (1996) de la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, donde se considera que la calidad de la educación incluye varias dimensiones, una de ellas está relacionada con la eficacia (lograr que los estudiantes realmente aprendan lo que se supone deben aprender); otra de las dimensiones se refiere a la pertinencia de lo que se aprende; y finalmente, la última de las dimensiones (que complementa la dedición de la UNESCO), es la que señala que la calidad de la educación se refiere a los procesos y medios que la institución brinda a sus estudiantes para el desarrollo de su experiencia educativa y de su personalidad.

Por su parte, UNICEF (2000) incluye cinco dimensiones en su definición de la calidad de la educación: i) estudiantes sanos, bien alimentados y listos para participar y aprender; ii) entorno saludable, seguro, sensible al género, con los recursos adecuados; iii) contenido que se refleja en un currículo relevante para la adquisición de destrezas básicas; iv) procesos a través de los cuales los profesores capacitados utilizan los métodos de enseñanza centrados en los estudiantes para realizar una buena gestión en los salones de clase y colegios, facilitar el proceso de evaluación del aprendizaje y reducir las disparidades; y v) resultados que abarcan los conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales están relacionados con los objetivos educacionales del país.

En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (2002) define la calidad de educación de la siguiente forma: "La educación es de calidad cuando todos los niños y

jóvenes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo, los cuales están establecidos en la Ley General de Educación, y realizan aprendizajes útiles para su vida y para la sociedad".

Dadas las anteriores definiciones, es claro que no es fácil señalar un sólo elemento que sea capaz de integrar todo lo que el término calidad de la educación comprende; por lo tanto es pertinente recurrir a la multifactoriedad, donde se identifique lo que abarca el sistema de educación para de esta forma diseñar una herramienta que comprenda los elementos y enfoques que se requieren para medir la calidad (Rodríguez, 1994).

En este sentido, en el presente documento el enfoque que se le dará a la calidad de la educación, para poderla medir, será uno que se basará en los insumos, gestión y resultados del sistema educativo. Lo anterior comprende una óptica operacional la cual es coherente con el propósito de facilitar la medición de la calidad a través de elementos del sistema que sean cuantificables y que proporcionen información fácil de interpretar.

Por otra parte, es común encontrar que los estudios relacionados con calidad de la educación se concentran en la revisión de los logros académicos de los estudiantes. Ante lo cual, la UNESCO (1994) señala: "Mejorar la calidad por lo tanto, requiere no sólo medir los resultados obtenidos por los alumnos en el proceso de escolarización (adquisición de conocimientos, hábitos sociales, actitudes participativas, etc.), sino que contempla también la recopilación de información sobre los recursos y procesos que contribuyen a modificar esos resultados". Lo expuesto es congruente con la importancia del uso de índices compuestos que sinteticen en una medida el comportamiento de diversas variables mediante el uso de pesos relativos para cada una de éstas, representando así su importancia en la construcción del índice.

En este orden de ideas, se propone revisar otras variables educativas para ampliar el estudio de la calidad de la educación. Por ejemplo, entre otras, se puede considerar el modelo pedagógico empleado en el proceso de formación, el cual puede estar orientado al método tradicional o no tradicional (aceleración del aprendizaje, escuela nueva, etnoeducación, modalidad virtual asistida, etc.). Esto para tener en cuenta el efecto que podría ejercer sobre la calidad de la educación, la adaptación del proceso de formación a las necesidades de la población rural, en extra edad, con enfoque técnico, etc.

También puede tenerse en cuenta el nivel de formación y capacitación de los profesores, así como su distribución por área (rural, urbano), sector (oficial y no oficial), ciclo escolar (preescolar, primaria y secundaria). Esto en la medida en que hay evidencia que los mejores colegios (los de mayor calidad) se caracterizan por tener acceso a profesores más formados, así como la mayor disponibilidad de planta docente contribuye favorablemente la calidad del sistema educativo ((Gaviria & Barrientos, 2001), (Heyneman & Loxley, 1983), (Hanushek, 2010), (Heck, 2009)). De otra parte, se deben revisar indicadores como la matrícula, puesto que sirven para realizar análisis del tamaño de la población estudiantil, es decir, de la demanda educativa y de las necesidades que se requiere para atenderla. Igualmente, se sugiere revisar las medidas de eficiencia del sistema educativo, como lo es la tasa de deserción escolar, ya que si ésta se reduce contribuye con la calidad de la educación permitiendo que los estudiantes se mantengan en el sistema y culminen sus estudios (Piñeros, 2010).

Después de revisar algunos elementos del sistema de educación relacionados con la calidad educativa que se consideran en el estudio, se presentará una aproximación a la metodología de cálculo del indicador de calidad de la educación básica y media con una aplicación al caso colombiano.

Método

Para el cálculo del ICE se establecieron tres grupos de información que abarcan diferentes elementos relacionados con la calidad educativa: Uno de ellos corresponde al grupo institucional o de organización, un segundo grupo denominado gestión u operativo y un tercer grupo de resultados. Lo anterior se origina al pensar el sistema de educación básica primaria y secundaria como uno en el cual debe existir una base u organización previa a partir de la cual pueda empezar a funcionar; seguido de un proceso de desarrollo de las actividades y acciones que implique el funcionamiento del sistema de educación; y los logros y resultados que se alcanzan al final del proceso.

Así, continuando con la revisión de la estructura del ICE, el nivel institucional, el cual comprende la estructura base necesaria para que el sistema de educación pueda funcionar bajo parámetros de calidad y eficiencia en los procesos administrativos, abarca lo relacionado con recursos humanos (cantidad de personal docente y nivel de formación), infraestructura física (cantidad de instituciones educativas y sedes por institución) y TIC's (porcentaje de la matrícula conectada a internet, relación estudiante por computador, etc.). Lo anterior es coherente con la importancia de poder contar con profesores formados pero también con una capacidad instalada, todo lo cual hace parte de la estructura base u organizacional del sistema de educación que permite brindar el servicio (ver tabla 12).

Con el segundo grupo, se busca analizar los esfuerzos realizados por los agentes involucrados en el sistema, los cuales se encuentran orientados al mejoramiento continúo de la calidad desde el punto de vista de los elementos relacionados con el funcionamiento del sistema de educación y con la respuesta a las necesidades y demandas. Se tienen en cuenta variables relacionadas con la cobertura en la prestación del servicio educativo por áreas, género, por tipo de población (en condición especial y vulnerable), entre otras (ver tabla 2).

Finalmente, el último grupo del ICE se refiere al de resultados, el cual comprende variables relacionadas con los logros educativos. Para esto se identifican variables que hacen referencia al posicionamiento institucional según los resultados de las pruebas de conocimiento estandarizadas, variables relacionadas con la eficiencia del sistema educativo, entre otras (Ver tabla 3).

En este caso, el ICE es un índice compuesto de periodicidad anual, cuyas ponderaciones son fijas. Los resultados del índice tomarán valores entre 0 y 1, donde 1 representa el mayor nivel de calidad y 0 el nivel más bajo de calidad de la educación.

Tabla 12
Variables que comprende el grupo Institucional

Subgrupos	Variable	Fuente
Capacidad institucional	PorcentajedeEstudiantes en instituciones oficiales	MEN
	PorcentajedeEstudiantes en instituciones no oficiales	
	PorcentajedeSedes oficiales	
	PorcentajedeSedes no oficiales	
Método de educación	Porcentaje de la matrícula con método de educación tradicional	MEN
	Porcentaje de la matrícula con método de educación no tradicional	
Tics	Razón estudiantes por computador	MEN
	Porcentaje dematrícula conectada a internet	
	PorcentajedeEntidades educativas conectadas a internet	
Distribución de docentes	Porcentaje dedocentes en instituciones oficiales	DANE
	Porcentaje dedocentes en instituciones no oficiales	
	Porcentaje dedocentes en el área urbana	
	Porcentaje dedocentes en el área rural	
	Porcentaje dedocentes hombres en preescolar	
	Porcentaje dedocentes mujeres en preescolar	
	Porcentaje dedocentes hombres en primaria	
	Porcentaje dedocentes mujeres en primaria	
	Porcentaje dedocentes hombres en secundaria	
	Porcentaje dedocentes mujeres en secundaria	
Nivel de formación de docentes	Porcentaje dedocentes con formación básica primaria	DANE
	Porcentaje dedocentes con formación bachillerado pedagógico	
	Porcentaje dedocentes con formación normalista superior	
	Porcentaje dedocentes con formación otro bachillerato	
	Porcentaje dedocentes con formación técnico pedagógico	
	Porcentaje dedocentes con formación técnico	
	Porcentaje dedocentes con formación profesional pedagógico	
	Porcentaje dedocentes con formación profesional otro	
	Porcentaje dedocentes con formación postgrado pedagógico	
	Porcentaje dedocentes con formación postgrado otro	
	Porcentaje dedocentes con formación maestría ydoctorado	
	Porcentaje dedocentes con formación otro nivel educación	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13
Variables que comprende el grupo Gestión

Subgrupos	Variable	Fuente	Subgrupos	Variable	Fuente
Característica de la matrícula	Porcentaje de la matrícula oficial	MEN	Porcentaje de la matrícula especial	Doce normal	MEN
	Porcentaje de la matrícula no oficial			Trece normal	
	Porcentaje de la matrícula urbana			Ciclo 1 adultos	
	Porcentaje de la matrícula rural			Ciclo 2 adultos	
	Porcentaje de la matrícula masculina			Ciclo 3 adultos	
	Porcentaje de la matrícula femenina			Ciclo 4 adultos	
Tasas de cobertura	TCB transición	MEN		Ciclo 5 adultos	
	TCB primaria			Ciclo 6 adultos	
	TCB secundaria			Aceleración del aprendizaje	
	TCB media			Indígenas	
	TCN transición			Desplazados	
	TCN primaria			Discapacidad	
	TCN secundaria		Razón Estudiante por profesor	Estudiante por profesor	MEN
	TCN media			Estudiante por profesor oficial	
Porcentaje de la matrícula por grado	Transición	MEN		Estudiante por profesor no oficial	
	Prejardín				
	Jardín				
	Primero				
	Segundo				
	Tercero				
	Cuarto				
	Quinto				
	Sexto				
	Séptimo				
	Octavo				
	Noveno				
	Décimo				
	Once				

Fuente: Elaboración propia.

La forma como se calcula el ICE corresponde a una suma ponderada (combinación lineal) de las variables que comprende, por lo tanto se debe asignar un peso para cada elemento. Estas ponderaciones pueden estar determinadas por una teoría que respalde el estudio, pero si se deben calcular por primera vez, como en este caso, puede recurrirse a la determinación de las mismas por expertos en el tema o remitiéndose a técnicas estadísticas.

Para construir índices compuestos, se puede recurrir a diferentes métodos de agregación, de hecho no existe uno que sea aceptado como el más adecuado (Pérez, Blancas, González, Guerrero, Lozano y Ruiz, 2008). Ante esto, el investigador debe seleccionar el procedimiento que utilizará para agregar los datos, el método de normalización de las variables y los pesos que se le otorgará a cada variable.

En el presente caso, dado que no existe una definición teórica del peso que podría tener cada elemento del Índice de Calidad Educativa, se propone el uso del Análisis de Componentes Principales-ACP, ya que las ponderaciones dependen del comportamiento de las variables utilizadas y, a su vez, evita el problema de la doble contabilización de las variables.

Tabla 14
Variables que comprende el grupo Resultados

Subgrupos	Variable	Fuente
Tasas de eficiencia	Reprobados	MEN
	Aprobados	
	Desertores	
	Tasa repitencia	
	Tasa asistencia	
Resultados Icfes	Biología	ICFES
	Matemáticas	
	Filosofía	
	Física	
	Historia	
	Química	
	Lenguaje	
	Geografía	
	Inglés	
Resultados Saber	Matemáticas 5	ICFES
	Lenguaje 5	
	Matemáticas 9	
	Lenguaje 9	
Porcentaje de colegios según categría de resultados	Muy inferior	ICFES
	Inferior	
	Bajo	
	Alto	
	Superior	
	Muy superior	
Escolarización	Tasa de analfabetismo mayores de 15 años	DANE-MEN
	Años promedio de educación mayores de 15 años	

Fuente: Elaboración propia.

El ACP permite sintetizar la información en una menor cantidad de variables que expliquen la mayor cantidad de variación de los datos originales (retiene los aspectos más importantes de la información), eliminando así las variables que ofrecen información redundante. Los resultados de la aplicación de ACP sirven para discutir las cargas o pesos de las variables en las componentes.

Resultados

A continuación se presentarán los principales resultados de la aproximación al cálculo del Índice de Calidad de la Educación básica y media en Colombia. Para esto se recolectó información de cada una de las variables indicadas en la metodología para el periodo 2005-2009 correspondiente a los 32 departamentos del país y Bogotá como distrito capital (33 regiones). La razón por la cual se realiza el cálculo por departamento y para el periodo señalado se justifica en la disponibilidad de información. En este sentido, se cuenta con datos para 33 regiones durante 5 años, lo cual no es suficiente para realizar análisis de componentes principales con series de tiempo. Sin embargo, como propuesta para utilizar los datos se plantea la definición del binomio región/período como un individuo a estudiar, de tal forma que la muestra sobre la que se aplica la técnica está compuesta por 165 individuos (33 regiones x 5 años)[45].

[45] Este procedimiento es comúnmente empleado en aplicaciones de Análisis multifactorial en la construcción de indicadores (Ayala, J. C., Iturralde, T., & Rodríguez, A. (2002). Construcción de índices simplicados de riesgo país: Aproximación a los casos de Europa y América (Vol. 2): Cuadernos de Gestión.; San-Martín, N., &

De esta forma, el cálculo de las ponderaciones requirió de la revisión de los resultados de las respectivas matrices de correlación y pruebas de adecuación de los datos, para la posterior aplicación de la técnica de Análisis de Componentes Principales. Respecto a estas ponderaciones, llama la atención el mayor peso de los grupos Institucional y Gestión (44% aproximadamente cada uno) sobre el de Resultados (12%). Reflejando así, lo relevante de contar con una estructura (instituciones, oferta de matrícula en las diferentes regiones y métodos de educación, computadores, docentes, etc.) y una constante realización de acciones en pro del funcionamiento del sistema de educación básica y media.

Por otra parte, al revisar la distribución de las cargas al interior del grupo Institucional se evidencia la alta importancia que se otorga tanto a la distribución de los docentes, como al nivel de formación de los mismos. En contraparte, la importancia relativa que reflejan estas ponderaciones, señalan un nivel muy bajo para el caso de las TICs. En el caso del grupo Gestión, los mayores pesos están concentrados en los subgrupos relacionados con la distribución de la matrícula por tipo de institución (oficial-no oficial), área y genero. Igualmente, en este grupo, la razón estudiantes por profesor, alcanza la ponderación más baja, situación que señala que al menos es más relevante la capacidad para responder a la demanda de cupos en general, que la distribución de estos estudiantes entre los profesores; esto puede estar relacionada con la presencia de diferentes puntos de vista para entender el efecto de esta última variable sobre la calidad de la educación. Referente al último grupo, el de resultados, los subgrupos que mayor peso presentan son los relacionados con los resultados logros en las Pruebas de conocimiento Saber 5° y 9° y la categorización de los colegios según el desempeño en la Prueba Saber 11°. En este punto es interesante revisar el bajo peso que presentan los indicadores de eficiencia del sistema de educación, tales como la tasa de reprobación, aprobación, deserción, repetición y asistencia.

Para la interpretación del Índice de Calidad de la Educación, se han determinado los siguientes umbrales:

- Calidad de la educación alta: valores comprendidos entre 0.80 y 1
- Calidad de la educación Media: valores ubicados entre 0.50 y 0.79
- Calidad de la educación Baja: valores que van de 0 a 0.49.

Así al revisar la Ilustración 7 se puede observar, en ambos periodos, una alta concentración de departamentos con un Índice de Calidad de la Educación bajo (30 regiones de las 33 consideradas), mientras que sólo 3 alcanzan resultados enmarcados en la categoría media, los cuales no sobrepasan un ICE de 0.7, es decir, un nivel medio en la categoría intermedia. Estos resultados por departamento son coherentes con lo que se esperaría (dadas las características de los departamentos) y con los resultados que se obtendrían en materia de calidad de la educación cuando se revisa los resultados de las pruebas Saber 11° por área rural, urbana, sector oficial y no oficial, etc. Por otra parte, comparando el comportamiento entre 2005 y 2009 (Ilustración 7), se presenta un decrecimiento del ICE.

Rodríguez, A. (2011). La imprevisibilidad de las crisis: un análisis empírico sobre los índices de riesgo país (Vol. 21). Colombia: Revista Innovar.; Anzai, Y., Minoshima, S., Wolf, G., & Wahl, R. (1999). Head and neck cancer: Detection of recurrence with three-dimensional Principal Components Analysis at dynamic FDG PET (Vol. 212): Radiology.; Lozano, J., Madero, E., Herrera, Ó., Tafur, H., & Ámezquita, E. (2005). Puesta a prueba de un indicador sencillo de degradación en suelos histeréticos del Valle del Cauca (Vol. 54): Revista Acta Agronómica. Universidad Nacional de Colombia.).

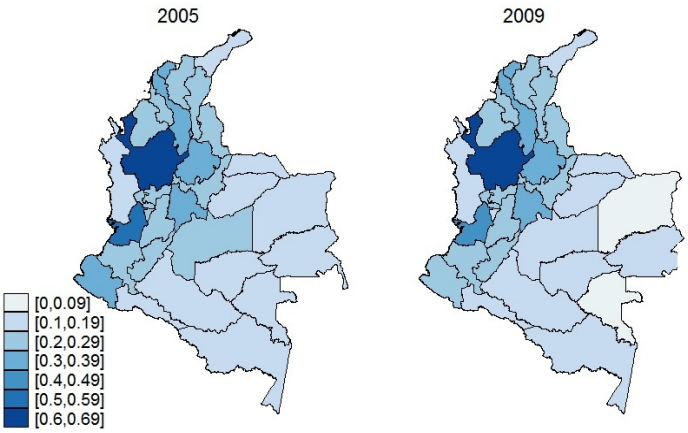


Tabla 15
Información complementaria ICE

Región	2005	2009
Bogotá D.C	0,690	0,668
San Andrés	0,126	0,107

Ilustración 7. Comportamiento del ICE en Colombia
Fuente: Cálculos propios

Al revisar inicialmente aquellos departamentos con el más bajo logro en el ICE durante 2005 – 2009, se encuentra que en estos es común un bajo índice del grupo Institucional. Respecto al Indicador del grupo Gestión, el promedio fue levemente mayor, sin embargo, este sigue siendo muy bajo y adicionalmente presenta un rango muy amplio de resultados. No obstante, un comportamiento contrario se observa en el Índice de Resultados, donde el valor promedio para el periodo en este grupo de departamentos es el más alto. Dado lo anterior, se puede deducir que en estos departamentos la razón por la cual obtuvieron un bajo desempeño en el ICE es por el comportamiento del Índice Institucional y Gestión.

Referente a los departamentos con un nivel medio del ICE, se observa que son los grupos Institucional y Resultados los que menor nivel alcanzan. Igualmente, es importante resaltar que la reducción del ICE en estas regiones entre 2005 y 2009, se explica en mayor medida por el decrecimiento en los índices de los grupos Institucional y Resultados; a diferencia de lo anterior, el grupo gestión presentó un comportamiento estable durante los años de estudio.

Conclusiones

La complejidad del sistema de educación y la cantidad de factores que pueden alterar su calidad, invita a evaluarlo desde diferentes ópticas, es por esto que en el presente estudio se establecen tres niveles a través de los cuales puede evaluarse la calidad educativa: institucional, operativo y de resultados.

Particularmente, el cálculo del ICE por departamentos en Colombia no arroja buenos resultados en materia de calidad de la educación, lo cual se evidencia en el hecho que 30 de las 33 regiones consideradas se encuentran en la categoría baja, mientras que sólo 3 (Antioquia, Bogotá D.C. y Valle del Cauca) están en la categoría media.

Adicionalmente, es importante resaltar que en el caso de los departamentos con bajos resultados en el Índice de Calidad de la Educación básica y media, su comportamiento se explica por un bajo desempeño en las variables de los grupos Institucional y Gestión. Por su parte, las tres regiones con mejor desempeño del ICE respaldan sus logros en el comportamiento de los grupos Institucional y Resultados.

Por otra parte, al comparar los resultados en 2005 en materia de calidad de la educación básica y media (Ilustración 7), con los que se presentan en la Ilustración 8, los cuales se refieren al porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas-NBI, se puede mencionar que las regiones más pobres según los resultados de las NBI, son a su vez las que más bajo desempeño en materia de calidad de la educación presentan. Igualmente, los departamentos de la zona central del país, que son los que menor porcentaje de población tienen con NBI, a su vez presenta un mayor nivel de calidad de la educación, según los resultados del ICE. Al revisar lo sucedido en 2009, se observa que estos departamentos con bajo porcentaje de población con NBI y con los mejores resultados del ICE, son los que a su vez presentan una mayor capacidad institucional, según los resultados de estudios realizados por el DNP (2011).

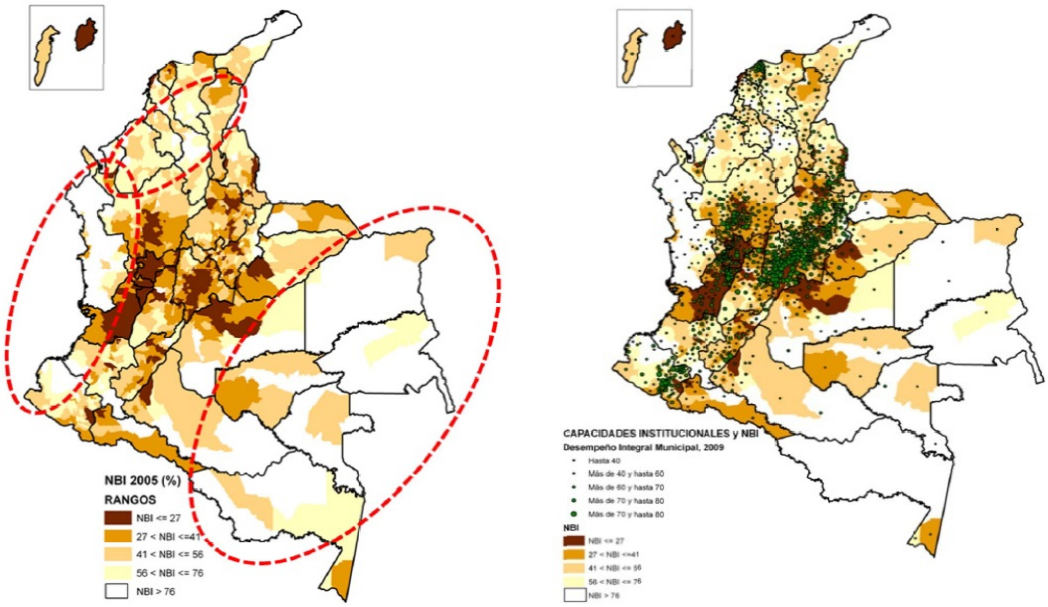


Ilustración 8. Porcentaje de la población con NBI en 2005 y NBI y capacidad institucional en 2009
Fuente: Tomado de DNP (2011)

Lo indicado señala que la falta de capacidad institucional, aunado a los problemas de pobreza, pueden estar relacionados con el bajo desempeño a nivel de calidad de la educación en estas regiones, especialmente, del sur y norte del país. Esta situación que se observa en los gráficos es coherente con la razón por la cual los departamentos con bajo ICE se encuentran en dicha situación, que como se indicó, tiene que ver con el bajo logro en las variables incluidas en los grupos Institucional y Gestión, los cuales están relacionados con la disponibilidad de recursos y acciones para mejorar el nivel de calidad.

Con los resultados del ICE se puede diseñar estrategias encaminadas a lograr mejoras en materia de calidad de la educación básica y media en Colombia. Por ejemplo, tal como se observó en los departamentos con bajo nivel del ICE, es pertinente enfocar los esfuerzos en acciones que generen mejoras tanto a nivel Institucional como de gestión del sistema de educación básica y secundaria; mientras que en el caso de los departamentos con mejores resultados, los esfuerzos se deben enfocar en lograr mejoras principalmente a nivel de gestión.

Así, esta aproximación al cálculo del Índice de Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia se puede utilizar como herramienta para respaldar la toma de decisiones de política pública en materia de educación, donde sus resultados son coherentes con lo

esperado según las características de los diferentes departamentos. Igualmente, se podría realizar la adaptación a los sistemas de educación de otros países y poder realizar comparaciones internacionales.

Referencias

Anzai, Y., Minoshima, S., Wolf, G., & Wahl, R. (1999). Head and neck cancer: Detection of recurrence with three-dimensional Principal Components Analysis at dynamic FDG PET. *Radiology, 212*.

Ayala, J. C., Iturralde, T., y Rodríguez, A. (2002). Construcción de índices simplicados de riesgo país: Aproximación a los casos de Europa y América. *Cuadernos de Gestión, 2*.

DNP. (2011). Plan Nacional de Desarrollo para el periodo 2010-2014, *Caracterización y Desarrollo Regional – Caracterización, dinámica y desarrollo.* Departamento Nacional de Planeación de Colombia.

Gaviria, A., y Barrientos, J. H. (2001). Calidad de la educación y rendimiento acádemico en Bogotá. Colombia: Grupo Microeconomía Aplicada. Universidad de Antioquia.

Hanushek, E. (2010). The economic value of higher teacher quality. *National Bureau of Economic Research -NBER*.

Heck, R. (2009). Teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Educational Administration, 47*.

Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries. *American Journal of Sociology, 88*.

Lozano, J., Madero, E., Herrera, Ó., Tafur, H., y Ámezquita, E. (2005). Puesta a prueba de un indicador sencillo de degradación en suelos histeréticos del Valle del Cauca. *Revista Acta Agronómica, 54*.

Moreno, A. G. (2007). *El valor de la calidad de la educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Evaluación censal de la calidad*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Piñeros, L. J. (2010). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002-2009*. Educación compromiso de todos.

Pérez, F., Blancas, F. J., González, M., Guerrero, F., Lozano, M., y Ruiz, M. (2008). *Análisis, diseño y comparación de indicadores sintéticos*. Asociación Española de Profesores Universitarios de Matematicas aplicadas a la Economia y la Empresa- ASEPUMA.

Risopatron, V. E. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Chile: Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos-OEI*.

San-Martín, N., y Rodríguez, A. (2011). La imprevisibilidad de las crisis: un análisis empírico sobre los índices de riesgo país. *Innovar, 21*.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos -OEI.*

UNESCO (1994). *Medición de la Calidad de la Educación Básica. ¿Por qué, cómo y para qué? Una propuesta sobre el mejoramiento de la calidad y las nuevas demandas de información.*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO. (2005a). *Entender que es la calidad de la educación*. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo.

UNESCO. (2005b). *Hacia la educación para todos.* El imperativo de la calidad.

UNICEF. (2000). *Defining quality in education*. Education Section, Programme Division UNICEF.

ENFOQUES ACTUALES DE LIDERAZGO Y ESTILOS DE DIRECCIÓN ESCOLAR: REVISIÓN TEÓRICA

Ingrid del Valle García Carreño, Universidad Autónoma de Madrid
Marta Olmo Extremera, Universidad de Granada
Email contacto: 5133871@gmail.com

Resumen

En la última década se han desarrollado múltiples teorías de liderazgo enfocadas a contextos educativos. La finalidad de ello, es buscar nuevos enfoques basados en modelos del sector público y privado que intervienen en un mayor control de la gestión, competencia del mercado y centralización del currículum, provocando reestructuraciones organizativas desde las propias direcciones escolares. Ante los nuevos retos, son necesarios nuevos enfoques de liderazgo, capaces de diseñar, construir y desarrollar organizaciones menos jerárquicas, teniendo en cuenta el contexto especializado y profesional. Este trabajo, muestra los distintos estilos de liderazgo emergentes en el campo educativo, siendo estos: inclusivo, comunitario, resiliente y distribuido.

Descriptores: *Cultura inclusiva, Dirección escolar, Liderazgo educativo emergente, Liderazgo comunitario, Liderazgo resiliente, Liderazgo distribuido.*

Abstract

In the last decade leadership has been multiple theories focused on educational contexts. There is to look for new approaches based on models of public - private sector involved in more control of management. The market competition and centralization of the curriculum, organizational restructuring resulting from their own school addresses. Faced with new challenges, new approaches are needed leadership, able to design, build and develop less hierarchical organizations, taking into account the specialized and professional context. This job shows the different leadership styles as emerging in education field, inclusive, communal, resilient and distributed.

Keywords: *Inclusive culture, School leadership, Emerging educational leadership, Community leadership, Leadership resilient, Distributed leadership.*

Introducción

Este trabajo presenta un panorama actual sobre los distintos enfoques de liderazgo en educación, siendo un concepto complejo y extenso en investigación como en su práctica educativa. Estudiar el liderazgo a nivel de organización escolar, es una tarea ardua ya que intervienen distintos agentes educativos, que desarrollan funciones muy dispares unos de

otros pero persiguen un buen funcionamiento escolar. La investigación y la experiencia, demuestran que el comportamiento y actitud de un director escolar determina la existencia, calidad y éxito de los procesos de cambio experimentados en un centro educativo (Murillo, 2006; Delgado, 2011). Desde esta perspectiva, es posible afirmar que para querer una mejora educativa, es necesario contar con personas capaces de ejercer un liderazgo desde el interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen procesos de transformación, posean una preparación técnica adecuada y desarrollen actitudes y compromisos con la escuela, la educación y la sociedad, interpretando los procesos de cambio como mejoras para toda una comunidad escolar. No se puede olvidar, que el papel del director escolar es difícil de describir. Las responsabilidades y retos que tiene que afrontar están en constante evolución, por tanto, su rol es multifacético y ambiguo. Desde el liderazgo, el director debe: dar servicio, ser confidencial, desempeñar una actitud moral y construir comunidades participantes capaces de promover la excelencia. El arte de este trabajo, se refleja en una revisión actualizada de los distintos enfoques de liderazgo educativo, finalizando con una discusión sobre los liderazgos emergentes en las direcciones escolares.

Liderazgo inclusivo

Este nuevo enfoque de liderazgo por la ausencia de unas características especiales que definan al líder inclusivo, ni un liderazgo específico, que sea la clave para la inclusión social, no obstante, se considera que los líderes inclusivos favorecen la inclusión social. Este modelo, está abierto a experimentar un liderazgo u otro según el contexto o situación, con la finalidad de adaptar las estrategias que mejor funcionen frente a los problemas que se presenten (Kugelmass, 2003; Muijs *et al.,* 2007). Es de interés destacar (Ainscow*et al.,* 2006; Murillo, 2012) la importancia del liderazgo inclusivo así como el enfoque del mismo en las escuelas. La inclusión se considera un fenómeno visible para los agentes educativos. Ésta no solo influye en modificaciones curriculares o metodologías dentro del aula, sino que va mas allá, interviniendo en la organización y planificación escolar, al mismo tiempo que es puesta en práctica por las personas que ejercen responsabilidades en el liderazgo y gestión de los centros escolares (Murillo *et al.,* 2010). Para llevarlo a cabo, debe tenerse en cuenta las culturas inclusivas, siendo entendidas según Dyson y Millward (2000, p.159): "…existe una gran cantidad de documentación crítica en la que se destacan los problemas y las complejidades que se ponen de manifiesto, cuando las escuelas intentan avanzar hacia un mayor grado de inclusión, pero no llega a indicar cómo podría desarrollarse realmente la inclusión*"*. Una educación inclusiva es clave para la mejora escolar, por ello debe ser cultivada por los líderes de las escuelas, con el fin de aumentar las oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes (Burello *et al.,* 2001; Kugelmass y Ainscow, 2004).

Desde esta perspectiva de liderazgo, es posible promover prácticas inclusivas que no solo trabajen la inclusión, sino también aspectos de justicia social y democracia extendiéndose a comunidades globales de educación. Muy acorde con un liderazgo inclusivo y facilitadores de su puesta en práctica, cabe destacar el liderazgo democrático o participativo, así lo expresa González (2008, p. 92):

> "un liderazgo para la inclusión escolar, ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo con un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral".

El liderazgo de las comunidades

Actualmente, las tendencias sobre estudios de liderazgo hacen referencia a un liderazgo en comunidad. Los estudios sobre ello son recientes, por lo que las fuentes bibliográficas escasean. A pesar de ello, cabe destacar a los siguientes autores: Fullan (2006), Mongon y Farrar (2006), Ibarra y Hunter (2007), Campo y Fernández (2009), Hopkins (2009), Lorenzo (2011). Desde este modelo, Lorenzo Delgado (2012) expone que es un constructo con cuatro componentes interrelacionados:

1. El líder como persona.
2. Sus seguidores y el sistema de relaciones que establecen entre ambos.
3. Un proyecto o sueño compartido.
4. Desarrollado en un contexto o ambiente concretos.

En este enfoque, el líder es corresponsable con otros líderes del desarrollo y mejora de los centros escolares pertenecientes a una misma área geográfica. Es lo que se denomina como *liderazgo del sistema*. Por otro lado, al ejercer un liderazgo relacionado con otros centros escolares, adquiere la característica de liderazgo comunitario. Hopkins (2009, p.9) define: "...el liderazgo del sistema: como un líder escolar que desea y es capaz de responsabilizarse de funciones que van mas allá del sistema educativo, a la vez que se implica en conseguir el éxito de los alumnos de otros centros así como el de sus propios alumnos". Las características de este tipo de liderazgo, según el autor son:

- Trabajan de forma colegiada con otros centros para reducir las distancias entre ellos.
- Están comprometidos en mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Los centros son comunidades de aprendizaje profesional y personal.
- Apuestan por la equidad e inclusión.
- El sistema educativo, la escuela y el aula son factores que influyen entre sí, de tal manera que para realizar cambios educativos, debe tenerse en cuenta estos espacios considerados como conductores claves de la reforma educativa.

Esta forma de dirigir centros escolares puede considerarse holística al romper los límites tradicionales de organización educativa, y considerando a los estudiantes de otros centros como un conjunto íntegro de una comunidad. Desde las comunidades, los distintos líderes de los centros, ponen en marcha trabajos de colaboración dinámicos, donde surgen los sistemas de relaciones en red. La finalidad de esta forma de trabajo está en mejorar los rendimientos académicos así como conseguir nuevas formas de sistemas educativos. A su vez, la comunidad es concebida como una práctica ejercida por un grupo de personas que comparten información, ideas y experiencias apoyándose en aspectos como:

- El aprendizaje como fenómeno social.
- El conocimiento in situ de las comunidades: compartiendo compromisos, valores, lenguajes y formas de hacer las cosas.
- Los procesos de aprendizaje son imprescindibles.
- El conocimiento va unido a la práctica, de manera que es imposible conocer sin hacer.

En definitiva, una comunidad de liderazgo incorpora estos aspectos como elementos claves de su proyecto educativo, sin olvidar que no solamente debe trabajar el sistema en red sino también apostar por el aprendizaje de sus alumnos.

Liderazgo resiliente

La resiliencia es un constructo antiguo pero emergente en la educación, *"*aunque el término sea nuevo, la resiliencia no es cosa de hoy*"* (Manciaux, 2003). Sus investigaciones y evoluciones no han sido trabajadas profundamente en esta área. Es preciso estudiar su aplicabilidad para liderar procesos de transformación de las dificultades en posibilidades de mejora educativa. Es necesario saber que resiliencia procede de la física, "*volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar"* (Kotliarenco, *et al.,* 1997). Es la capacidad que tienen los materiales para resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante las presiones, fuerzas externas y resistir a los choques. También puede ser entendida como:

- *"*Soporte moral, cualidad de una persona que no se desanima y no se deja abatir*"* (Bowlby, 1985).
- "Proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa" (Luthar*et al.,* 2000)
- "Resiliencia es la capacidad de recuperar, de (re) adaptación de algunos individuos, después de experimentar situaciones de adversidad fuerte*"* (López y Snyder, 2009).
- *"*La resiliencia es la capacidad de recuperarse, sobreponerse, adaptarse con éxito frente a la adversidad, desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy*"* (Villalobos y Castelán, 2011).

Si se interpreta la resiliencia desde el liderazgo, ésta permite entender mejor los avances de la sociedad, los cambios políticos y las nuevas demandas culturales. En ocasiones, frente a estos factores, los directores escolares no saben responder a esta realidad provocando en ellos situaciones de estrés que repercuten en las organizaciones educativas. Por tanto, si se quiere desarrollar un liderazgo resiliente desde las direcciones, es preciso que el director domine unas competencias profesionales, acorde a las características de resiliencia, a la vez que conozca sus fortalezas y debilidades. También, el centro escolar debe ser consciente de cuales

son sus debilidades y fortalezas, para que en momentos adversos éstas sean puestas en práctica y transformen los riesgos en oportunidades, para el bien de toda una comunidad escolar. Nelson et Nelson (2009) exponen que un centro educativo es resiliente si tiene la capacidad de ejercer un liderazgo que consiga sus objetivos a pesar de las adversidades. Considerando, que las adversidades no se solventan en el momento preciso sino que éstas deben ser derrotadas con actitudes proactivas. Por otro lado, un liderazgo resiliente debe tener en cuenta, el contexto que envuelve al centro escolar, influyendo en él de manera directa e indirecta. Las relaciones entre el centro y su contexto pueden crearse con la puesta en práctica de una justicia social

Los directores escolares que desarrollan un liderazgo resiliente, son aquellos capaces de ser catalizadores que inspiran a otros a que tengan actitudes resilientes, frente a situaciones adversas. Para crear una cultura resiliente en los centros escolares es necesario ver las adversidades como oportunidades, teniendo como referente a *"*un líder resiliente que genere puntos de inflexión en las personas que cambian una cultura*"* (Gladwell, 2000). En definitiva, la resiliencia no es una técnica nueva de intervención, a pesar de ser un concepto emergente para liderar centros educativos. Hoy en día, *"*el líder escolar requiere nuevas capacidades, que sin desmerecer ninguna de las estudiadas en los otros liderazgos, definen su resiliencia; enfrentamiento a la adversidad, capacidad de superación, altos niveles de autoconfianza, perseverancia, orientación al logro y flexibilidad*"* (González, 2010).

Liderazgo distribuido

Este modelo de liderazgo es emergente para la cultura educativa, abarcando niveles de primaria, secundaria y superior. Puede apreciarse que en investigaciones de EE.UU muestran ejemplos empíricos sobre liderazgo distribuido en educación primaria y secundaria, (Leithwood, 2009; Spillane *et al.,* 2011; Spillane, 2012). Este liderazgo, abarca tanto a docentes como directores a la vez que influye en las funciones administrativas que desempeña la escuela así como toda una comunidad escolar. Por otro lado, y desde una perspectiva británica, los estudios sobre liderazgo distribuido se han centrado en conceptualizaciones teóricas en los distintos niveles educativos (Bolden, 2011; Harris, 2009, 2010). A su vez, estos estudios, aportan que el liderazgo distribuido se compone de cinco dimensiones escolares: contexto, cultura, cambio, relaciones y actividad. Sin embargo, en Australia, este liderazgo ha sido explorado en niveles de secundaria y superior (Gronn 2002, 2009; Gronn y Hamilton, 2004; Dinham, 2010; Dinham *et al.,* 2011; Sloan, 2013). Si arrancamos desde las primeras investigaciones realizadas, cabe destacar a Gronn (2002), donde describe el liderazgo distribuido como nuevas formas de hacer para las direcciones escolares, interaccionando rasgos y comportamientos del director con la estructura y sistema de la organización escolar.

Por tanto, liderazgo distribuido puede considerarse como una forma de liderar colegiadamente, sustentado por una filosofía colectiva. Éste se aleja de las teorías tradicionales de liderazgo, centradas en habilidades, rasgos y comportamientos de los líderes. En definitiva, la puesta en práctica de liderazgo distribuido en los centros educativos genera una mayor autonomía para el propio centro, intercalada en los distintos niveles escolares. Los agentes escolares juegan un papel importante para el funcionamiento organizativo, utilizando el trabajo colegiado como un factor enriquecedor para la evolución del centro.

Liderazgos emergentes y la dirección escolar

En los tiempos actuales, cuando hablamos de liderazgo, es preciso tener en cuenta si éste responde a un perfil de liderazgo emergente, siendo destacado como aquellos estilos de liderazgo que aportan innovación y otras formas de dirigir los centros escolares. Las competencias y funciones de los directores educativos deben ser rediseñadas pasando de modelos individuales a modelos más reflexivos y creadores, derivando en labores cooperativas y de cohesión social comunitaria. Todo esto es imprescindible para los tiempos de cambio e inestabilidades políticas que estamos viviendo, que hacen que los centros educativos naveguen en constantes corrientes de cambio y evoluciones. Por ello, el liderazgo en educación empieza a recobrar nuevos estilos de dirección.

Si uno de estos estilos se fundamenta en la inclusión, es necesario que desde las propias direcciones escolares se adquieran roles que combatan las barreras de exclusión y fomenten la justicia social (Halinen y Järviren, 2008; Murillo *et al,* 2010; Murillo y Hernández, 2011). La organización, debe ser gestionada de forma adecuada, recayendo el funcionamiento de ésta sobre un colectivo educativo que trabaje de forma colegiada, tome y comparta iniciativas así como construya una cotidianeidad del centro (Harris, 2011; Aubrey *et al.,* 2013). Desde otro enfoque emergente, se encuentra el liderazgo resiliente, considerándose como aquel capaz de superar la adversidad a través de proyecciones constantes de respuestas y comportamientos de superación frente a adversidades de centros educativos. Este hecho, supone para las instituciones educativas adaptarse a los cambios de una forma más inmediata. Por otro lado, el liderazgo comunitario parte de un conjunto de centros que interactúan unos con otros emergiendo nuevas formas de trabajo, que habilitan para abordar de mejor manera las situaciones complejas. Este tipo de liderazgo, supone interpretar de manera distinta la realidad, al mismo tiempo que conlleva profundas transformaciones en las culturas profesionales (Vilar, 2009). Como último liderazgo emergente, destaca el liderazgo distribuido. Trabajar en los centros escolares desde un modelo así, supone que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar de la organización. Su puesta en práctica se relaciona con dinámicas de trabajo que grupos y agentes despliegan en contextos organizativos específicos (López y Lavié, 2010).

Consideraciones finales

Hoy en día, los equipos directivos deben de mostrar, más que nunca, aptitudes para la comunicación y el diálogo desde un pensamiento reflexivo y abierto para responder de forma adecuada a las demandas sociales y exigencias escolares. Es necesario un desarrollo emocional en sus capacidades de dirección, generar credibilidad y confianza en sus nuevas formas de liderazgo, para poder conseguir una cultura sólida, compartida y veraz.

Son tiempos complejos para los directores(as) escolares, pero cada día se requieren distintos estilos de liderazgo creados para poder reenfocar nuevas formas de dirigir sus centros y conseguir organizaciones con liderazgos acordes a los tiempos en los que estamos. Saber aprender a asimilar las contrariedades, construir estructuras compactas, generar confianza de forma eficaz, crear climas adecuados, convertir los conflictos en habilidades para la mejora, caminar con valores y compañerismo son pautas para consolidar una cultura organizacional, llevada a cabo desde un buen liderazgo emergente democrático, desde direcciones escolares, así como la participación de toda una comunidad escolar para conseguir metas en conjunto, con un solo fin. La esencia de los liderazgos emergentes, está en hacer direcciones centradas en las personas.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.

Aubrey, C., Godfrey, R., y Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(1), 5-29.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 13*(3), 251-269.

Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós

Burrello, L., Lashley, C. y Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Campo, A. y Fernández, A. (2009). El papel del liderazgo en las redes de aprendizaje. *Organización y gestión educativa*, *6*.

Delgado, M. (2011). *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Madrid: Universitas.

Dinham, S. (2010). Teachers make a difference. *Teacher:The National Education Magazine,* June/July, 12-14. Availability: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=131232998185523;res=IELHSS>

Dinham, S., Anderson, M., Caldwell, B., & Weldon, P. (2011). Breakthroughs in school leadership development in Australia. *School Leadership & Management, 31*(2), 139-154.

Dyson, A. y Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion.* London: Paul Chapman

Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gladwell, M. (2000). *The tipping point: How little things can make a big difference*. London: Abacus.

González, Mª T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 82-99.

González, R. (2010). Liderazgo resiliente: un nuevo paradigma en el perfil del líder. *Capital Humano, 240,* 28-30.

Gronn, P. (2002) Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford & K. Riley (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dordrecht: Kluwer.

Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. In K. Leithwood, B. Mascall & P. Hallinger (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.17-40). Dordrecht: Kluwer.

Gronn, P., y Hamilton, A. (2004). A bit more life in the leadership: Co-Principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools, 3*(1), 3-35.

Halinen, I. y Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectiva, 38*(145-1), 97-127.

Harris, A. (2010). Distributed leadership: Evidence and implications. *The Principles of Educational Leadership & Management, 55.*

Harris, A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership: Different perspectives* (Vol. 7). London: Springer.

Hopkins, D. (2009). *L'emergència del lideratge del sistema.* Barcelona: Fundación Jaume Bofill - UOC.

Ibarra, H. y Hunter, M. (2007). How leaders create and use networks. *Harvard Business Review, 85*(1), 40-47.

Jopling, M., y Spender, B. (2006). Leadership in school networks: Findings from the networked learning communities programme. *Management in Education, 20*(3), 20-23.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia.* Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs, 4*(3), 133-141.

Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive leadership. Leadership for inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Salesianos Impresores.

López Yáñez, J., y Lavié Martínez, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 14*(1), 71-92.

López, S. y Snyder, C. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. NY: Oxford University Press.

Lorenzo, M. (2011). *Las comunidades de liderazgo como espacio de cultivo emocional de líderes educacionales.* Actas del Congreso de la Red RIAICES. Faro, Portugal.

Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar, 48*(1), 9-21.

Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71,* 543-562.

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. y Miles, S. (2007). *Every child matters. Leading under pressure: Leadership for social inclusion.* Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4,* 11-24.

Murillo, J. (2012). Problemas docentes para sociedades en crisis. *Crítica, 982,*19-23.

Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23.

Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(1), 169-186.

Nelson, J. y Nelson, L. (2009). *Building resilient communities: One organization at a time.*The International Consortium for Organizational Resilience.

Sloan, T. (2013). Distributed leadership and organizational change: Implementation of a teaching performance measure. *The New Educator, 9*(1), 29-53.

Spillane, J. (2012). Distributed leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Spillane, J., Healey, K., Parise, L., y Kenney, A. (2011). A distributed perspective on learning leadership. *Leadership and learning, 159.*

Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Escuela, 2.*

Villalobos, E. y Castelán, E. (2011). *La resiliencia en la educación*. Paedagogium. Universidad Panamericana.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN AULAS DE INCLUSIÓN

Belkys Torres-Pineda, Universidad de Oviedo
Email contacto: btorrespineda@yahoo.es

Resumen

La presente propuesta explora, describe y explica la importancia de incorporar estrategias alternativas de evaluación diseñadas para los alumnos con discapacidad en las aulas de integración. Con un diseño de cuasiexperimentación con manipulación de variables en los que se buscó, entre otras, respuesta a la pregunta ¿Cómo evaluar al colectivo de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) que se enfrentan al sistema educativo español convencional?; Se describe una serie de tareas dirigidas a la evaluación alternativa de asignaturas como lengua y matemáticas, para estudiantes de primaria con NEE, usando como base de referencia evaluativa las competencias curriculares establecidas para cada grado. Es altamente conveniente que el ambiente escolar otorgue flexibilidad y apoye el funcionamiento individual para potenciar al máximo las capacidades ejecutivas de los escolares, minimizando los problemas asociados con el rendimiento académico. Los resultados indican que la variedad y riqueza de los instrumentos de evaluación, así como su funcionalidad; permiten que la aplicación de un sistema de evaluación alternativo para este colectivo sea menos punitivo y como consecuencia más eficaz.

Descriptores: *Evaluación Escolar, Discapacidad, Aulas de Integración.*

Abstract

This proposal explores, describes and explains the importance of incorporating alternative assessment strategies designed for students with disabilities in inclusive classrooms. The research searched among others, answer to the question How to evaluate the group of students with disabilities in the conventional Spanish education system?; Describe a series task aimed at evaluating alternative subjects as language and math for elementary students with disabilities. Using as a baseline established evaluative skills curriculum for each grade. It is highly desirable that the school environment allowing flexibility and support individual performance to maximize the capabilities of the school executive, minimizing the problems associated with academic performance. The results indicate that the variety of the assessment tools and their functionality, allow the implementation of an alternative assessment for this group is less punitive and more effective as a result.

Keywords: *School assessments, Disability, Integration Classrooms.*

Introducción

La legislación española dicta que los niños/as con necesidades educativas específicas sean incluidos en el sistema educativo, (educación para todos, Ley Orgánica de Educación 2/2006, LOE) minimizando el trato excluyente y discriminatorio y en aras de brindar a todos igualdad de oportunidades y derechos. No obstante, el Estado aún no ha establecido el modo sistemático en que este colectivo debe ser evaluado mientras realiza sus estudios en aulas de inclusión y generalmente la responsabilidad de la evaluación del progreso académico recae sobre los profesionales de apoyo docente y no sobre los maestros tutores del niño /a.

Además, la evaluación está llamada a trascender los viejos conceptos que la ubicaban como un acto punitivo de medición y debe necesariamente convertirse en un proceso que certifique el aprendizaje del individuo independientemente de su nivel intelectual. En este orden de ideas, la evaluación debe comprender todas aquellas actividades realizadas por los docentes y que le aportan información que pueda ser utilizada como retro-alimentación, para modificar o mantener la planificación del proceso de enseñanza. Siendo así, la evaluación se convierte realmente en "formativa" pues la evidencia es actualizada permanentemente y utilizada para ajustarse a las necesidades del estudiante. Hasta ahora: nada nuevo… son muchos los autores que han escrito sobre el tema. No obstante, se sigue evaluando generalmente del mismo modo, con una marcada tendencia a pensar que lo formativo de la evaluación es más carga de trabajo docente, con lo que coincide Wang (1994), cuando apunta que el proceso de evaluación individualizado y adaptado a la necesidad del estudiante, se ha "hecho difícil por la falta de un apoyo sistemático" (p. 72)

La investigación nace de la necesidad de desarrollar un programa alternativo de intervención enfocado en la evaluación escolar de los niños/as con discapacidad en aulas de inclusión que vaya de la mano con los objetivos curriculares y que compruebe el aprendizaje estudiantil de este colectivo desde diferentes perspectivas y con variados recursos. Destinado a favorecer la inclusión y que reduzca los obstáculos, promoviendo la toma de conciencia sobre los procesos claves de la evaluación inclusiva, valorando la interacción docente-alumno y la comunicación alternativa (Farmer, Towels, Kleinert, O´Reagan y Kleine; 2001; Watkins; 2007). Surge la pregunta de ¿cómo evaluar al colectivo de estudiantes con NEE que se enfrentan al sistema educativo convencional?, pues coincidiendo con múltiples investigaciones sobre la materia, los métodos tradicionales no son suficientes para brindar información veraz sobre el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad, (Black y Wiliam, 2010; Lynn, Fuchs, Karns, Hamllet, Katzaroff, Dutka, 1997 y Torres, 2005). Una propuesta de evaluación alternativa que vaya de la mano con la comunicación adecuada entre lo que el estudiante conoce y lo que el docente espera, necesariamente implica la conformación de una variada colección de informaciones que evidencien tal aprendizaje.

En este sentido y conforme expone Sá-Chaves (2000) esta colección de evidencias constituye un instrumento para la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), implica una manera de diagnosticar, evaluar y acompañar el trabajo de aula. La adecuada recopilación de información (evaluación) en diferentes momentos del proceso de E-A que dé relevancia al proceso de adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas y valores, permite verificar dificultades y aplicar correctivos durante el proceso, en virtud del carácter longitudinal y comprensivo de la recopilación. Además, mucho se ha investigado acerca de la implicación entre la recopilación sistematizada de evidencias de aprendizaje y la construcción de autoconocimiento y metacognición, los hallazgos de Hilda, 1996; Klenowisk, 2003; Mellado, 2005; Rezende, 2010 y Roca, 2012, sustentan la relevancia

de esta estrategia y enfatizan la importancia de su aplicación para garantizar el aprendizaje estudiantil independientemente de su nivel de escolaridad y nos permitimos agregar: de su capacidad.

Método

Tipo de investigación y diseño

El estudio se enmarca dentro de la llamada investigación aplicada con metodología cuasi-experimental de diseño transversal de grupos pequeños no equivalentes; se está valorando en función de los datos recopilados, el estudio del impacto del sistema de intervención y evaluación mediante diseños longitudinales de medidas repetidas para cada niño de la muestra, mediante la manipulación de variables. La investigación espera estudiar pocos casos en profundidad para saber qué es y qué se hace para llegar a comprenderlo totalmente de modo que permita hacer descripciones complejas de las experiencias seleccionadas y algunas generalizaciones menores o mayores. El diseño inicial se concibió de forma abierta y se readapta constantemente según los problemas o descubrimientos que se originan en el desarrollo de la investigación.

El objetivo general del estudio es: Valorar la aplicación de un programa de evaluación escolar alternativa para niños con discapacidad en escuelas de inclusión, para lo cual se han diseñado materiales de evaluación alternativa, continua, sistematizada y eficaz, acordes con los objetivos del currículo para cada grado y que compruebe el aprendizaje estudiantil desde diferentes perspectivas.

Participantes

La selección de los participantes fue intencional y basada en criterios, o situaciones, que conforme Martínez (1999), "se considerarán necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación" (p. 54). En este orden de ideas y conforme al citado autor, se buscó que la muestra fuese comprehensiva haciendo énfasis en los casos más representativos. Después de una revisión de las instituciones educativas del Principado de Asturias que incorporan a niños con discapacidad en sus aulas, se seleccionaron los colegios, siguiendo como criterios iniciales de elección la ratio de niños con discapacidad (al menos 10% de la población escolar total del centro) y la incidencia y variedad de casos con discapacidad (al menos tres tipos de discapacidad diferentes). En este sentido, el grupo objeto de estudio quedó conformado como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Selección del grupo de estudio

Nombre/Fecha de nacimiento	*Género*	*Diagnóstico de NEE*	*Escolaridad Actual*	*Grupo*
H.U./27-04-2004	M	Discapacidad por retraso madurativo. Trastorno específico del lenguaje Hiperactivo en casa	2do grado	Control
L.I./ 28-10-2004	F	Pluridiscapacidad: visual con deficiencias asociadas psíquicas	2do grado	Control

I.N./01-01-2003	M	Trastorno generalizado del desarrollo	3er grado	Control
J.J./ 09-11-2004	M	Psíquico leve	4to grado	Control
J.C./ 23-04-2003	F	Psíquica leve con trastorno grave de la comunicación. Disfasia	4to. grado	Control
C.L./ 25-11-2004	F	Pluridiscapacidad Parálisis cerebral. Hemiplejia	2do grado	Experim
R.S/ 06-07-2005	M	TDHA	2do grado	Experim
N.L/25-04-2005	F	Implante coclear	2do grado	Experim
A.L./ 01-01-2002	M	Implante coclear. Psíquico leve	4to grado	Experim
A.D./ 09-05-2002	M	Síndrome Down moderado Retraso en el lenguaje	4to grado	Experim

Procedimiento

El estudio se ha estructurado en tres fases: preparatoria, aplicación y de evaluación.

En la Fase preparatoria, o de planificación inicial se estableció vínculo con los colegios que atienden niños con discapacidad en el Principado de Asturias y se seleccionó una primera muestra. Se informó a todas las partes involucradas en el proceso acerca de la investigación, se realizaron entrevistas semi-estructuradas y observaciones a todos los participantes. Se comenzó la elaboración de fichas sistematizadas de las evidencias de evaluación alternativa y el material concreto para las asignaturas de lengua y matemáticas, conforme se establece en el currículum vigente para cada grado, teniendo en consideración las características individuales de cada muestra.

En la fase de aplicación, se hizo la prueba de conocimiento general para lengua y matemáticas, se completaron los instrumentos de evaluación alternativa involucrando a profesores, tutores, orientadores de centro y profesores especialistas. En la última fase, se evalúa la colección de evidencias para cada niño con miras a calcular el tamaño del efecto de los grupos de estudio y obtener los resultados, que permitan elaborar las conclusiones finales.

Resultados esperados

Se espera que los resultados post-test obtenidos permitan establecer diferencias entre ambos grupos, arrojando una mejora significativa en las evaluaciones finales del grupo experimental con respecto al control. Actualmente, los resultados parciales muestran una importante mejoría inter-sujeto en el grupo experimental con respecto al grupo control. En las pruebas realizadas hasta la fecha, los sujetos del grupo experimental que están siendo expuestos a evaluación constante con el método alternativo, han demostrado mejor dominio de los contenidos curriculares y han requerido menos repaso de los contenidos dados antes de una evaluación. Lo que nos hace inferir que el modo (método de evaluación alternativo) en que se accede a la información almacenada es eficiente y el sujeto es capaz de ofrecer respuestas esperadas e incluso nos hace pensar que el aprendizaje con el método alternativo pudiera estar siendo significativo. En este sentido, no queremos arrojar resultados definitivos, a un mes de finalizar las mediciones y con los exámenes finales que se aplicarán en junio, tras lo cual se espera hacer las comparaciones definitivas y los análisis de varianzas y covarianzas, tamaño del efecto de ambos grupos. Hasta ahora los resultados son parciales, no obstante, insistimos en que ya hay tendencias diferenciadas en los resultados a favor de mejor

desempeño general del grupo experimental con respecto a sus pares del grupo control, no sólo a nivel cuantitativo de rendimiento académico, sino a raíz de las opiniones obtenidas de las entrevistas aplicadas a los docentes, coordinadores de sección y maestros especialistas involucrados con los sujetos de la muestra. Todos los sujetos del grupo experimental han mostrado una mejora en las calificaciones, llegando algunos de ellos a obtener calificaciones notables en matemáticas y lengua. El grupo control se ha mantenido más estable y no se aprecian (hasta la fecha) diferencias significativas intrasujeto.

Adicionalmente, se espera que con la aplicación del sistema alternativo de evaluación se minimicen los obstáculos a los que se enfrentan cotidianamente niños/as y personal docente al momento de valorar los aprendizajes, así como mejorar la interacción natural de los niños/as y sus docentes, al crear un clima de enseñanza-aprendizaje más natural y distendido, que favorezca la inclusión académica de los niños con NEE.

Discusión e implicaciones

Lo que aprende el estudiante es el resultado de una secuencia particular de eventos instruccionales que son casi imposibles de predecir, aunque se haya planificado detalladamente y a conciencia el proceso de enseñanza. Si a esto le sumamos que en una clase regular el docente se enfrenta cada día a un grupo de personas con capacidades cognitivas diferentes y necesidades específicas de atención, la situación claramente se complica. La evaluación eficaz de los aprendizajes debe ser el proceso central del proceso de enseñanza, que permite verificar, corregir y profundizar para favorecer en todo momento el dominio de los contenidos curriculares que se espera para cada estudiante, lo cual lo convierte en el recurso más valioso para conocer cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje. Ante esto, la evaluación está llamada a trascender los viejos conceptos que la ubicaban como un acto puramente de medición para convertirse en un "proceso" que certifica el aprendizaje del individuo independientemente de su capacidad cognitiva, con lo cual, en la medida que ese proceso de certificación sea continuo, natural, atractivo, adaptado a las necesidades del estudiante y hasta divertido, será más efectivo y desde luego nos mostrará resultados más cercanos a la realidad.

Por otra parte, mucho se hace a nivel individual en los diferentes centros de enseñanza para intentar acercarse al objetivo real del proceso evaluativo, no obstante mucho de ese esfuerzo se pierde al no estar debidamente sistematizado, por lo que convendría crear una plataforma destinada a recopilar experiencias y materiales diseñados para cada etapa, con cada tipo de necesidad, de modo que se pueda acceder a la información de manera rápida, eficaz y confiable. Lo cual contribuiría a hacer el proceso de planificación-evaluación mucho más adecuado a cada contexto. La adaptación del material de evaluación es un tema de larga data y hay actualmente docentes que trabajan para que sus estudiantes tengan un mejor acceso al proceso de evaluación. Lo que intentamos es comenzar a sistematizar esta información, una vez que se ha demostrado la conveniencia de su uso y aplicación. Sin contar con el valor que le otorga el hecho de que la elaboración de los materiales tiene un bajo coste y que interés demostrado por los niños y su eficacia está en relación inversa al mismo.

Coincidiendo con las aportaciones de Verdugo y Rodríguez (2012), es importante tener siempre presente que para cada estudiante las metas de aprendizaje deben ser alcanzables, con lo que la evaluación educativa debe necesariamente trascender lo académico y entrar un poco en el terreno de lo emocional, las relaciones interpersonales y en general la calidad de vida de los alumnos, con lo que disponer de elementos que faciliten la integración

de todos los aspectos que intervienen en el desarrollo escolar de los niños/as es altamente recomendable.

Finalmente, es altamente conveniente que el ambiente escolar otorgue flexibilidad y apoye el funcionamiento individual para potenciar al máximo las capacidades ejecutivas de los escolares, minimizando los problemas asociados con el rendimiento académico. Los resultados parciales indican que la variedad y la riqueza de los instrumentos de evaluación, así como su funcionalidad; permiten que la aplicación de un sistema de evaluación alternativo para el colectivo con NEE sea menos punitivo y como consecuencia más eficaz.

Referencias

Black, P. y Wiliam, D. (2010). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, *92*(1), 81-90.

Farmer, J., Towles, E., Kleinert, H., O'Regan J., y Kleine M. (2011). Characteristics of and implications for students participating in alternate assessments based on alternate academic achievement standards. *The Journal of Special Education, 45*(1), 3-14.

Hilda, E. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación. *Revista Teoría y Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 8*, 89-96

Klenowski, V. (2003). *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Ley Orgánica de Educación (2006). Ley, de 3 de mayo, Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

Lynn, S., Fuchs, D., Karns, K., Hamllet, C., Katzaroff, M., y Dutka, S. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, *34*(3), 513-543.

Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico.* México: Trillas.

Mellado, M. (2005). Grado de satisfacción en relación con el portafolio en línea como herramienta para evaluar la formación inicial docente. *Boletín de Investigación Educacional, 20*(2), 231-250.

Rezende, R. (2010). *La relación pedagógica y evaluación en el espejo del portafolio: memorias docente y discente*. Tesis Doctoral. Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

Roca, D. (2012). El uso del portafolio del estudiante en el aprendizaje de la asignatura de administración y organización en la carrera profesional de ingeniería de sistemas e informática en la Universidad de Ciencias y Humanidades. Tesis de Maestría. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portafolios reflexivos: estrategia de formación y supervisión. Cuadernos Didácticos. Serie Superior.* Aveiro: Universidad de Aveiro.

Torres, J. (2005). *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson Educación.

Verdugo, M., Rodriguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación, 358*.

Wang, M. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA MEJORA DE SU INCLUSIÓN EN EL AULA

José Antonio Hernández Bravo, Universidad de Castilla-La Mancha
Juan Rafael Hernández Bravo, Universidad de Castilla-La Mancha
María del Valle de Moya Martínez, Universidad de Castilla-La Mancha
Ramón Cózar Gutiérrez, Universidad de Castilla-La Mancha
Email contacto: josea.hernandez@uclm.es

Resumen

La inclusión de alumnado de otras culturas en los centros educativos en España ha configurado un nuevo marco de relaciones sociales dentro del aula. En aras de una atención a la diversidad del alumnado y de una educación más justa y equitativa, se realizó un estudio con el objetivo de analizar los conocimientos, actitudes y habilidades en relación a la educación intercultural, estudiando posibles diferencias en dicha competencia intercultural en función del género y la edad del alumnado. El estudio presenta un enfoque de tipo cuantitativo con un diseño no-experimental, empleando en las pruebas estadísticas, para el análisis de contraste de los datos, estudios descriptivos (frecuencias y porcentajes) y correlacionales. Los participantes fueron 105 alumnos-as, pertenecientes a un colegio público de Almansa (Albacete). Los resultados mostraron que el alumnado tenía suficientes actitudes interculturales, pero presentaba carencias en relación a conocimientos y habilidades. Los datos también desvelaron la existencia de diferencias significativas en competencia intercultural referida a la edad, pero no en cuanto al género.

Descriptores: *competencia intercultural; conocimientos, actitudes y habilidades interculturales; educación inclusiva.*

Abstract

The inclusion of students from other cultures in the Spanish context has set a new framework of social relationship inside the classroom. In order to reach a more equitable and inclusive education, we carried on a research to analyse the intercultural competence (knowledge, attitudes and skills) in primary education students according their gender and age. The current study presented a non-experimental, quantitative approach, using descriptive statistical tests (frequency and percentage) and co-relational studies for the analyses of data. Participants were 105 students-as from a public school in Almansa (Albacete). Results showed that students had enough cultural attitudes, but not in knowledge and skills. Data also revealed the existence of significant differences in intercultural competence relating to age, but not in terms of gender.

Keywords: *intercultural competence; intercultural knowledge, attitudes and skills; inclusive education.*

Introducción

Los movimientos migratorios constituyen un fenómeno de gran trascendencia social, económica y política en las sociedades actuales. Su importancia no sólo radica en su creciente volumen y extensión a todos los países del mundo (OCDE, 2002; Informe de la Organización Internacional de las Migraciones, 2005) sino también en los grandes desafíos de convivencia que se plantean en los países europeos y en la problemática asociada a estos flujos migratorios hacia los países industrializados como son la inmigración irregular y el tráfico de personas (Blanco, 2006). En las últimas décadas, los países de la Unión Europea se han convertido en sociedades receptoras de inmigración, entre otros motivos por la baja natalidad, la necesidad de mano de obra barata y por la atracción que ejerce el nivel de calidad de vida y de desarrollo alcanzado. Este hecho ha originado la aparición de comunidades plurales, transformándose de forma paulatina el sentimiento de homogeneidad existente hasta entonces en nuestro entorno. Este cambio en la composición del grupo social origina necesariamente un cambio en las relaciones con los recién llegados: unos son aceptados, otros rechazados, etc. En este sentido, la escuela como institución social y como agente de socialización no es ajena al nuevo fenómeno de la diversidad de culturas y de la interculturalidad. Lovelace (1995) señala que la emergencia imparable del concepto diversidad se inscribe dentro de un contexto de reivindicación de lo personal y de las diferencias. En la actualidad son muchos los grupos de diversa procedencia que se van incorporando a la sociedad española y que traen consigo a alumnado en edad escolar. Este alumnado tiene el derecho a ser atendido en igualdad de condiciones y por tanto es preciso proporcionarles las oportunidades necesarias para que se incorporen a la sociedad. Lo novedoso de la situación hace que a menudo se planteen problemas en los contextos educativos a la hora de la integración de estos alumnos inmigrantes (Hernández, Hernández y Milán, 2006).

Para Sánchez (1996), el fenómeno de la interculturalidad en la escuela suele ser percibido como una nueva dificultad, como otro problema más que tienen que resolver los docentes. Los maestros reciben de la sociedad una presión más o menos tácita para que amortigüen o neutralicen las distintas manifestaciones culturales, que en muchas ocasiones se entienden de manera negativa y son difíciles de aceptar. Sin embargo, las investigaciones parecen indicar lo contrario, ya que sitúan a los centros educativos como una de las instituciones sociales más tolerantes. Según Aguilera (1996), muchos de los conflictos derivados de una falta de capacidad para la convivencia entre culturas se achacan habitualmente a las escuelas, y aunque el origen suele estar fuera de ellas, es en los centros educativos el lugar desde el que hay que empezar a corregir prejuicios y estereotipos negativos que están fuertemente arraigados en determinados círculos familiares y sociales. Por este motivo, la educación intercultural debe ser una respuesta a la diversidad cultural existente actualmente, desde una opción por el diálogo y el intercambio recíproco de bienes culturales. Una auténtica cohesión social pasa por la lucha decidida contra los procesos de fragmentación y exclusión social, al tiempo que propone a la educación la tarea de favorecer dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia.

Es necesario impulsar soluciones para disminuir los estereotipos, prejuicios y discriminaciones y promover el desarrollo de valores y actitudes de tolerancia, así como el enriquecimiento de habilidades y conocimientos hacia otras culturas. Sales (1996) señala que han aumentado las conductas racistas y xenófobas entre sujetos escolarizados hacia personas de distinta procedencia social, que se traduce en un rechazo a compañeros de otras culturas. Bliss (1990), Calvo (1993) y Jordán (1994), entre otros muchos, han investigado las creencias y actitudes del profesorado hacia el alumnado de otras culturas o etnias. Sin embargo, los

estudios para conocer las actitudes y otras competencias interculturales que el alumnado tiene hacia sus compañeros inmigrantes son prácticamente inexistentes. Por este motivo, la relevancia de investigar en esta línea queda justificada por la valiosa información que el propio alumnado puede proporcionar sobre sus compañeros de otras nacionalidades o culturas, partiendo de la premisa de que un alumno estará más libre de condicionantes de lo que un docente lo pueda estar. Los datos obtenidos, al proceder de las propias aportaciones de los alumnos, pueden ofrecer una visión más realista y ajustada sobre los procesos interculturales que ocurren en el aula. Por lo tanto, los objetivos planteados para esta investigación han sido:

1) Conocer las competencias interculturales (conocimientos, actitudes y habilidades en relación a la educación intercultural) del alumnado de Educación Primaria.

2) Estudiar posibles diferencias en dichas competencias interculturales en función del género y la edad del alumnado.

Método

La investigación presentó un enfoque de tipo cuantitativo, empleándose procedimientos de medida en los que los datos numéricos son susceptibles de ser analizados a través de técnicas estadísticas. De esta manera, se consigue que los datos obtenidos se sitúen al margen de interpretaciones y de los significados que pueda darle el investigador (Cardona, 2002). Además, el diseño de la investigación fue no-experimental, utilizándose en las pruebas estadísticas para el análisis de contraste de los datos, estudios descriptivos y correlacionales.

Respecto a los participantes, la muestra se obtuvo a partir de alumnos-as de un colegio público de Almansa, optando por un muestreo de tipo no probabilístico disponible y siguiendo los criterios de accesibilidad y disponibilidad muestral. Como el primer objetivo de la investigación es el de conocer las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria, la decisión en la elección de la muestra se centró en aquellas aulas en las que hubiera presencia de alumnado inmigrante, puesto que esta convivencia entre alumnado autóctono y extranjero aportaba datos significativos sobre la realidad intercultural del aula. El segundo objetivo de la investigación, estudiar posibles diferencias en las competencias interculturales en función del género y la edad del alumnado, hizo necesario un análisis de los datos diferenciándolos en las variables género y edad para tratar de obtener resultados significativos al respecto.

El instrumento que se utilizó para conocer la competencia intercultural en la presente investigación fue el cuestionario CIAP (Autoevaluación de la Competencia Intercultural en alumnado de Educación Primaria) de Hernández y Cardona (2007). Este instrumento evaluaba las diferentes dimensiones de la competencia intercultural: conocimientos, actitudes y habilidades.

El procedimiento consistió en la administración del cuestionario MCI por parte de los investigadores sobre una muestra total de 105 alumnos-as en el curso académico 2010-2011. Este cuestionario se pasó, en las respectivas aulas de cada nivel seleccionadas para la investigación. Antes de la administración del mismo, se explicó brevemente la finalidad del cuestionario y la manera en cómo tenían que responderlo, eligiendo una posible respuesta en una escala tipo Likert de cuatro puntos (de *Nada de Acuerdo* a *Muy de Acuerdo*).

Para el análisis de datos en relación al primer objetivo (conocer las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria), se calcularon estadísticos descriptivos: frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. Para el segundo objetivo, estudiar posibles diferencias en dichas competencias interculturales en función del género y la edad del alumnado, se efectuaron distintos análisis de la varianza, utilizándose pruebas paramétricas.

Resultados

Los resultados se recogen agrupados dentro de cada uno de los objetivos de la investigación.

Competencia intercultural (conocimientos, actitudes y habilidades) en el alumnado de Educación Primaria

Conocimientos. Los datos más significativos se desprenden de la respuesta a los ítems 2, 3, 9, 12, 13, 16 y 20 (p = .000). En el ítem 2, utilizo palabras de saludo en la lengua materna de un compañero-a, una amplia mayoría de los encuestados (en torno al 80%) nunca emplea palabras de saludo en la lengua propia de sus compañeros extranjeros, aunque casi la totalidad siempre pronuncia correctamente el nombre de sus compañeros de otras culturas (ítem 3). En relación al ítem 9, cuando me expreso soy capaz de reconocer de dónde son esas palabras, es significativo destacar que más de la mitad de los alumnos responden en ocasiones o nunca. En cuanto al ítem 12, identifico algunas características físicas de compañeros-as de otras culturas, existe un amplio consenso puesto que el 75% responde afirmativamente a este ítem con la puntuación de siempre. No ocurre lo mismo con el ítem siguiente, el número 13, en la que más de la mitad de los encuestados no conocen ningún juego tradicional de sus compañeros de otros países. El ítem 16 (p = .003), me doy cuenta cuando tengo reacciones de miedo hacia otras culturas, destaca puesto que la mitad de los alumnos manifiestan que nunca son conscientes cuando tienen dichas reacciones de miedo. Por el contrario, contrasta la respuesta al ítem 20, en el que un porcentaje sensiblemente superior a la mitad (65,6%) manifiesta que siempre es capaz de apreciar cómo ven las cosas los compañeros de otros países.

Actitudes. El ítem 21 (p = .000), me gusta aprender palabras en lengua materna de otros compañeros; el ítem 22 (p = .002), me gustan las leyendas o cuentos de otras culturas; el ítem 23 (p = .001), me gustan las canciones de otras culturas; el ítem 24 (p = .005), no me importa compartir espacios con compañeros de otras culturas; el ítem 28 (p = .010), pienso que tener en mi grupo de amigos personas de otras culturas me enriquece personalmente; el ítem 31 (p = .006), tengo interés por conocer y aprender elementos característicos de otras culturas; el ítem 33 (p = .015), tengo en cuenta la opinión de personas de otras culturas, desprenden que un elevado porcentaje de alumnos, en torno al 70%, responden afirmativamente a la puntuación siempre. De la misma forma, es destacable el ítem 29, pienso que soy afortunado por haber nacido en mi país, pero que los demás no son desgraciados por haber nacido en otros países, puesto que el 75% se decanta por la elección de siempre. El ítem 39 y el ítem 40 (p = .000), pienso que todas las personas tienen los mismos derechos con independencia de su país de origen y mi familia acepta que me relacione con compañeros procedentes de otras culturas, respectivamente, obtiene un alto porcentaje de puntuación (superior al 80%) como respuesta afirmativa. En el lado contrario, se encuentran los ítem 32, utilizo gestos y expresiones de otras culturas, y el ítem 37, ante un compañero nuevo de otra

cultura me pongo a la defensiva, puesto que los alumnos responden con un significativo nunca, por encima de la mitad de las respuestas.

Habilidades. Un elevadísimo porcentaje, en torno al 90%, reconoce que siempre comparte espacio con compañeros de otras culturas, tal y como pregunta el ítem 41 (p = .005). Igualmente, es considerable el porcentaje que contesta siempre o regularmente en el ítem 42 (me relaciono con compañeros de otras culturas). En esta línea, ante el ítem 48, la mitad del alumnado manifiesta que nunca evita pedir favores a sus compañeros de otras culturas. Son también significativos los datos desprendidos del ítem 49, intento estar tranquilo cuando me relaciono con compañeros de otras culturas, puesto que casi la totalidad señala que siempre o regularmente lo hace. En cuanto al ítem 47 (p = .012), no tolero que un compañero de otra cultura piense diferente a como pienso yo, más de la mitad manifiesta la opción nunca, aunque llama la atención que alrededor del 30% de los encuestados exprese siempre o regularmente. Ante el ítem 52, prefiero un compañero a otro según sea de mi país o de otro, un porcentaje próximo a la mitad apunta la elección nunca; a pesar de ello, más de la mitad opta por elegir siempre, regularmente o en ocasiones la preferencia por tener como compañero a una persona u otra según sea su origen. No obstante, el 80% siempre respeta las costumbres de otras culturas, según se recoge en el ítem 56 (p = .004). El porcentaje aún es mayor en la respuesta al ítem 58, en la que casi la totalidad de los encuestados, cuando van a casa de sus compañeros extranjeros, respetan sus costumbres. El ítem 60, me esfuerzo en buscar la mejor manera de relacionarme con compañeros de culturas diferentes, ha obtenido el consenso de casi la totalidad de las respuesta de la muestra con la suma de los porcentajes de siempre y regularmente (93%).

Estudio de posibles diferencias en competencia intercultural en función del género y la edad del alumnado

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas (p <.05) respecto a la interrelación entre competencia intercultural y género, pero sí en cuanto a la edad.

Diferencias en función de la edad y conocimientos. Los datos significativos se hallan en los ítem 1, 2, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 17 y 20 (p = .000), que hacen referencia, respectivamente, a: localizo en un mapamundi países extranjeros, utilizo palabras de saludo en otras lenguas, muestro interés en cómo se nombran objetos en esas lenguas, comparo cómo se nombran los objetos, conozco leyendas de otros países, identifico objetos característicos de esos países, percibo diferencias en manifestaciones culturales, identifico instrumentos y canciones propias de otras culturas, percibo mis reacciones de disgusto, soy capaz de apreciar cómo ven las cosas mis compañeros de otros países.

Diferencias en función de la edad y actitudes. Los resultados más significativos (p = .000) se encuentran en los ítem 22 (me gustan leyendas de otros países); ítem 24 (no me importa compartir espacios); ítem 25 (busco relacionarme con compañeros extranjeros); ítem 27 (me relaciono fuera del centro); ítem 28 (me enriquece personalmente estar con extranjeros); ítem 29 (soy afortunado por haber nacido en mi país); ítem 33 (tengo en cuenta la opinión de otros alumnos extranjeros); ítem 36 (considero que a mucha gente no le gustan personas de otros países); ítem 37 (me pongo a la defensiva ante alumnos extranjeros); e ítem 38 (la sociedad debe favorecer a personas de otros países).

Diferencias en función de la edad y habilidades. Los datos más relevantes (p = .000) aparecen en los ítem 42 (me relaciono con personas de otros países); ítem 43 (me siento en

clase cerca de alumnos extranjeros); ítem 45 (mi grupo de amigos está formado por personas de otras culturas); ítem 46 (formo equipo de trabajo con compañeros extranjeros); ítem 49 (intento estar tranquilo cuando me relaciono con alumnos extranjeros); ítem 54 (intento solucionar conflictos con alumnos extranjeros); e ítem 55 (critico el racismo).

Conclusiones

Respecto a la competencia intercultural en el alumnado de Educación Primaria participante en este estudio, se puede determinar que en líneas generales los alumnos encuestados tienen una competencia intercultural socialmente aceptable respecto a los alumnos procedentes de otros países y culturas que conviven a diario con los alumnos autóctonos. Sin embargo, los resultados revelan que estas competencias no se producen de la misma manera en los tres subapartados de la escala: conocimientos, actitudes y habilidades. Respecto a conocimientos y habilidades interculturales, los resultados nos indican que el alumnado tiene importantes carencias en estos ámbitos. En relación con las actitudes, un considerable porcentaje expresa unas actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, conocer sus tradiciones culturales, relacionarse con otras culturas, etc. Se constata cómo los alumnos carecen de conocimientos y habilidades hacia el alumnado de otras culturas, pero manifiestan actitudes positivas, que son un reflejo de unas respuestas políticamente correctas hacia la integración. Los alumnos de 11 años presentan unas actitudes socialmente más deseables: les gusta aprender cuentos de otros países, no les importa compartir espacios con alumnos extranjeros, buscan relacionarse en el centro y fuera de él con compañeros de otras culturas, piensan que tener en su grupo amigos de otras culturas les enriquecen personalmente, así como consideran que son afortunados por haber nacido en nuestro país. Todos estos datos contrastan con las respuestas dadas por los alumnos de 9 años cuyas contestaciones se sitúan en actitudes menos positivas desde el punto de vista social. Este hecho puede deberse a que los alumnos más jóvenes responden de manera más espontánea y sin condicionamientos sociales. Conforme aumentan en edad sus respuestas están más sujetas a presiones sociales ya que el alumnado adquiere una mayor conciencia social guiada por unos patrones establecidos socialmente por la cultura dominante.

Por todo ello, se puede concluir que los alumnos de Educación Primaria participantes en esta investigación poseen unas adecuadas competencias interculturales respecto a las actitudes hacia sus compañeros de otras culturas, pero presentan carencias en cuanto a conocimientos y habilidades. También cabe resaltar que las competencias interculturales del alumnado varían en función de la edad, pero no del género, siendo los alumnos mayores los que mejor conocimientos, actitudes y habilidades muestran hacia compañeros que proceden de otros países, debido a su madurez y a los aprendizajes adquiridos a lo largo de su escolarización.

Referencias

Aguilera, B. y otros (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Blanco, C. (2006). Las migraciones internacionales y su impacto social. La integración y sus modelos. En P. Soto *et al*. (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 41-64). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Bliss, I. (1990). Intercultural education and the professional knowledge of teachers. *European Journal of Teacher Education, 13*(3), 141-151.

Calvo, T. (1993). *Educar para la tolerancia*. Madrid: Popular.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Hernández, J.A. y Cardona, M.C. (2007). *Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria* (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

Hernández, J.A., Hernández, J.R. y Milán, M.A. (2006). La interculturalidad en la escuela actual. Una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de educación primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 21*, 255-265.

IOM (2005). *Informe de la Organización Internacional para las Migraciones*. Nueva York: ONU.

Jordán, J.A. (1994). *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.

OCDE (2002). *Definition and selection of Competences. Theoretical and conceptual foundations.* Disponible en: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf.

Sales (1996). *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria* (tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.

Sánchez, S. (1996). Educación multicultural: posibilidades en la práctica. En Ortega, J.A. (Coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz. Fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 102-130). Granada: Grupo editorial universitario.

MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA CON LA INMERSIÓN DE LAS NNTT EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES

Dra. María Dolores Díaz Durán, Universidad de Málaga
Dr. José Ignacio Soto González, Universidad de Granada
Email contacto: diazduran@uma.es

Resumen

El objetivo de nuestro estudio es elaborar un cuestionario para indagar sobre la mejora en la calidad de la enseñanza en los centros de educación primaria y secundaria gracias a la inmersión en los procesos TIC. La población estuvo formada por profesorado de la provincia de Málaga de las etapas de primaria y secundaria de todas las especialidades que trabajan en centros TIC. La validación del cuestionario fue realizada mediante la valoración y consenso de jueces. La fiabilidad fue medida a través de la prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,97. Estos resultados señalan que el cuestionario es fiable.

Descriptores: *cuestionario, nuevas tecnologías, TIC, primaria, secundaria, profesorado, calidad de la enseñanza.*

Abstract

The aim of our study it is to elaborate a questionnaire to investigate on the improvement in the quality of the education in the centers of primary and secondary education thanks to the dip in the processes TIC. The population was formed by professorship of the province of Malaga of the stages of primary and secondary of all the specialities that are employed at centers TIC. The validation of the questionnaire was realized by means of the valuation and judges' consensus. The reliability was measured across the test Cronbach's Alpha, obtaining a value of 0,97. These results indicate that the questionnaire is trustworthy.

Keywords: *Questionnaire, new technologies, tic, primary, secondary, professorship, quality of the education.*

Introducción

No podemos negar que en los últimos años la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC a partir de ahora) se ha convertido en uno de los fenómenos que han marcado un antes y un después en la historia de la educación. Su uso en los centros educativos está adquiriendo una creciente relevancia como fuente de recursos para el docente.

Hace ahora 26 años, la Consejería de Educación puso en marcha el Plan Alhambra. Este era un Plan pionero de integración de las nuevas tecnologías en la Educación. Actualmente, pocos se cuestionan la importancia de las nuevas tecnologías en los centros

educativos. A pesar de los cambios tecnológicos que se han sucedido en estas casi tres décadas, los proyectos de entonces y los de ahora tienen mucho en común: el cambio, la mejora, la experimentación, la innovación educativa. (Ruiz, Sánchez y Palomo, 2005)

Hoy en día, estamos finalizando en los centros educativos andaluces proyectos relacionados con la inmersión de las TIC en las aulas y también los proyectos de mejora de la calidad educativa. Para estos proyectos el gobierno ha invertido grandes cantidades del presupuesto para capacitar a los docentes en el uso de las TIC y para dotar de equipos informáticos a los centros, conexión a internet y contenidos educativos en formatos multimedia. Según podemos comprobar en numerosas investigaciones (Ruiz y Sánchez, 2010) ambos conceptos, "TIC" y "Calidad" están muy relacionados ya que el uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje está haciendo que aumente la calidad de los procesos educativos.

El ejercicio de la docencia ha sido objeto de avance en los últimos años a raíz de la incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación, variando la forma de acercamiento entre profesores, alumnos y padres (Díaz, Díaz y Chinchilla, 2012). La obligación del profesorado a integrarse en esta nueva forma de impartir su docencia de una manera tan extremadamente vertiginosa ha supuesto una revolución a nivel formativo del mismo, ya que en un corto espacio de tiempo se ha visto forzado a adquirir unos conocimientos muy específicos de una materia totalmente desconocida hasta hace una década.Sin el docente, la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje no se produciría, pues en definitiva el uso y la responsabilidad de las mismas recae en él (Cabero, 2004; Ertmer, 2005).

La cuestión que aquí se plantea es si la integración de estos recursos ha mejorado realmente la práctica educativa, cuestión esencial que se debería plantear a nivel legislativo para abordar el tema desde quizá otra perspectiva. La opinión del profesorado junto a los resultados obtenidos en cuestiones relacionadas con la calidad educativa son dos premisas fundamentales para replantearse, en ese caso, otros métodos alternativos a las TIC o, por el contrario, si los resultados fueran positivos, una continuidad de los mismos.

Pero también debemos tener en cuenta si existe entre el profesorado unos nuevos enfoques de aprendizaje. Por ello el objeto de nuestra investigación es analizar la relación existente entre la inmersión de las TIC en los centros educativos de los niveles de primaria y secundaria y la mejora de la calidad de la educación teniendo en consideración los nuevos enfoques de enseñanza utilizados por el profesorado en las aulas.

Método

Instrumento

Preocupados por la situación actual de las TIC y la mejora de la calidad en los centros, un equipo multidisciplinar de trabajo formado por profesorado universitario (6 miembros) y maestros de primaria y secundaria (13 miembros que trabajan en 14 centros educativos de la provincia de Málaga) elaboraron un cuestionario para indagar sobre la situación actual al respecto.

En la elaboración del cuestionario piloto, se tuvieron en cuenta las siguientes etapas (Selltiz, 1980:722):

- Decisión sobre qué información debe buscarse
- Tipo de cuestionario que se va a utilizar
- Redacción de un primer borrador
- Revisión de las preguntas
- Comprobación previa de los cuestionarios
- Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.

A partir de la fundamentación teórica expuesta y de las hipótesis planteadas, se elaboró una primera versión del cuestionario que recogía las opiniones y los planteamientos que presentaban el grupo de investigadores en relación a los indicadores de mejora de la docencia con la inclusión del uso de las tics.

El cuestionario inicial constaba de 131 preguntas organizadas en siete bloques diferentes, de los cuales, el primero se refería a los datos demográficos del profesor/a y el segundo bloque a datos logísticos del centro que nos resultaron imprescindibles para analizar los resultados. El resto de los bloques de contenido iniciales del cuestionario se encontraban divididos en las siguientes temáticas, según la búsqueda bibliográfica exhaustiva que realizó el equipo de investigación, todas ellas dirigidas a profundizar en el cambio que ha supuesto la inclusión de las nuevas tecnologías en la docencia en los centros tic:

1. *Formación inicial del profesorado*. Constaba de 8 ítems.
2. *Enfoques de enseñanza del profesorado actual*. Constaba de 25 ítems.
3. *Cambios realizados con las NNTT en su docencia*. *Mejoras detectadas en el rendimiento del alumnado*. Constaba de 33 ítems.
4. *Criterios de calidad de la enseñanza según el profesorado*.Constaba de 43 ítems.

Tras una primera elaboración de los ítems pertenecientes a cada uno de estos aspectos se obtuvieron una batería de 131 cuestiones. Tras la revisión de las preguntas y la depuración del instrumento los bloques de contenidos que quedaron definidos serían los siguientes:

Tabla 1
Bloques de contenido

BLOQUES	**Nº de cuestiones**
I. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES	De la 1 a la 11
II. FORMACIÓN Y USO DE TIC	De la 12 a la 19
III. CAMBIOS OCASIONADOS CON LA INCORPORACIÓN DE LA TIS	De la 20 a la 65
IV. ASPECTOS QUE MEJORAN LA CALIDAD DE MI CENTRO	De la 66 a la 91
V. ENFOQUES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	De la 92 a la 110

Podemos observar en la tabla 1 los bloques de contenidos que a continuación desarrollamos:

I. **Datos personales y profesionales.** Este primer bloque se refiere a los datos demográficos del profesor/a y a los datos logísticos del centro que nos resultarán imprescindibles para analizar los resultados.

II. **Formación y uso de TIC.** Aquí se parte de la base de conocimientos que poseen los sujetos de nuestra muestra y se recogen las modificaciones que el profesorado está realizando actualmente en su docencia diaria.

III. **Cambios ocasionados con la incorporación de las TIC.** En este bloque se analiza la visión del profesorado con respecto a las mejoras en el rendimiento que está observando en su alumnado.

IV. **Aspectos que mejoran la calidad de mi centro.** En este conjunto de ítems se trata de profundizar sobre los criterios que según el profesorado se deben de dar para que haya calidad en la enseñanza.

V. **Enfoques de enseñanza aprendizaje.** Con este bloque queremos conocer si los cambios o mejoras que se están realizando en los centros educativos son ocasionados por la inmersión de las TIC o si, por otro lado, también está afectando las nuevas metodología que está empleando el profesorado con su alumnado en la aulas.

Para la escala de respuesta se utilizaron diferentes tipos de escalas o respuesta, siendo todas ellas cuestiones cerradas. Para los campos III, IV y V se utilizó una escala tipo Likert de 1 a 6, siendo el abanico de respuestas desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo".

Se analizó la redacción de los ítems y se eliminaron o modificaron aquellos que resultaron ambiguos o de difícil comprensión, para evitar que la respuesta al cuestionario resultara muy tediosa y conllevara la desmotivación por parte de los encuestados.

Para el estudio preliminar se pasó el cuestionario a un total de 13 profesores de los centros participantes en el estudio. Estos centros pertenecen a Málaga capital y provincia. Todos ellos participantes en proyectos tics y de calidad en el momento de elaboración del cuestionario. Se pretendía comprobar si el grado de comprensión de las cuestiones, por parte de los sujetos, era el adecuado.

Se utilizó un vocabulario específico relacionado con la calidad en la enseñanza y las nuevas tecnologías, además de términos relacionados con la profesión docente, por supuesto, todos los términos totalmente conocidos por el profesorado, no incluyendo ninguna abreviatura aunque nos resultara especialmente conocido el término.

Comité de jueces-expertos

Una vez se finalizó la elaboración del cuestionario, el siguiente paso fue llevarlo a revisión por un comité de expertos en la materia. En este caso los expertos seleccionados fueron cinco profesores que poseían un doble requerimiento: eran o habían sido profesores de

primaria o secundaria con una larga experiencia en el ámbito docente y además tenían un amplio conocimiento del proceso de investigación, puesto que pertenecen al ámbito académico universitario. Este comité valoró positivamente la relación entre los ítems del cuestionario y los contenidos que se pretendían evaluar, aunque se tuvo que modificar de nuevo el cuestionario, eliminando algunos de los ítems que consideraban repetitivos o poco concisos.

Muestra

La muestra escogida para llevar a cabo el desarrollo y prueba piloto de nuestro cuestionario ha sido 31 profesores/as. El tipo de muestreo empleado para seleccionar la muestra fue no probabilística deliberado (Buendía, Colás y Hernández, 1998). El profesorado al que se le pasó el cuestionario es escogido por el equipo de investigación, todos ellos pertenecientes a un centro público de primaria de la provincia de Málaga.

Análisis estadístico

Una vez recogidos los cuestionarios, los datos fueron analizados mediante el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics versión 20.

Resultados

Validación del instrumento

Para comprobar si los ítems del instrumento indagaban sobre lo que realmente queríamos investigar, la validez de contenido se midió a través de un sistema de jueces expertos que clasificaron y juzgaron la adecuación de las categorías establecidas, en función de los fundamentos teóricos y del objetivo del cuestionario. Se eligieron cinco jueces, profesores universitarios con formación en el campo de las nuevas tecnologías y la calidad en la enseñanza, siendo todos ellos doctores, tal y como aparece en la siguiente tabla. De forma independiente contestaron al cuestionario y realizaron una reflexión sobre cada uno de los ítems de tal manera que señalaban las modificaciones más importantes que se debían realizar al cuestionario en una columna habilitada para ello a la derecha del cuestionario. Tras una primera revisión se hicieron las modificaciones pertinentes y se les volvió a enviar de nuevo, hasta que hubo consenso en las cuestiones del instrumento.

Tabla 2
Expertos consultados

	Sexo	Años de dedicación	Nivel Educativo	Doctorado
Experto 1	H	6	Primaria Universidad	Sí
Experto 2	M	11	Primaria Secundaria Universidad	Sí
Experto 3	M	14	Primaria Secundaria Universidad	Sí
Experto 4	H	29	Universidad	Sí
Experto 5	H	30	Secundaria Universidad	Sí

Puesta a prueba del instrumento: revisión de la claridad

Para comprobar la claridad en cuanto a redacción de los ítems utilizados, de tal manera que permitieran entender lo que se solicitaba a los participantes, se realizó una prueba piloto, mediante la administración del instrumento a un grupo de personas con características similares a los individuos que componen la muestra.

Se utilizaron una serie de medidas preventivas con el objetivo de minimizar los sesgos en las respuestas:

- Se administró el cuestionario de forma privada. En la administración del mismo la persona que lo entregó (miembro del equipo de investigación) le explicaba tranquilamente el objetivo de la investigación y le pedía que lo contestase con la mayor atención, entendiendo cada una de las preguntas.

-Se les comunicó a los sujetos que sus respuestas eran confidenciales y anónimas, así como la importancia en su respuesta sincera para nuestro estudio.

Fiabilidad del instrumento

Con el fin de determinar la fiabilidad del instrumento, es decir, su capacidad para demostrar estabilidad y consistencia en sus resultados, se utilizó el Coeficiente Alpha de Cronbach. Este coeficiente es uno de los más utilizados para establecer la fiabilidad de cuestionarios o escalas; está basado en la consistencia interna del mismo (Vilanova et al. 2007). El coeficiente que brinda depende, tanto del número de ítems del instrumento, como de la correlación entre los mismos o sus covariancias; sus valores deben ubicarse entre 0.0 y 1.0, y se consideran valores aceptables a partir de 0.70. De tal manera, se calculó el Alfa de Cronbach obteniéndose un valor de 0,971, lo que significa que el cuestionario tiene una alta fiabilidad.

En la siguiente tabla mostramos el Coeficiente para cada uno de los bloques del cuestionario.

Tabla 3
Fiabilidad del instrumento

	Alfa de Cronbach
Bloque II.	0,810
Bloque III.	0,937
Bloque IV.	0,910
Bloque V.	0,962

Como podemos comprobar el índice del Alfa de Cronbach se encuentra en todos los bloques por encima de 0,70, lo que nos indica que cada uno de los bloques de manera independiente tienen una alta fiabilidad.

Conclusiones

Tras el análisis y valoración del grupo de expertos se puede decir que el cuestionario diseñado es válido, es decir, consigue evaluar lo que en un principio se pretendía: la influencia en la calidad de la enseñanza en centros de educación primaria y secundaria gracias

a la inmersión en los procesos tic. Así, gracias al coeficiente de Alfa de Cronbach podemos decir que el cuestionario tiene consistencia interna y es fiable.

Por lo tanto podemos decir que, tras este estudio, el instrumento diseñado puede ser utilizado para conocer de qué manera está mejorando la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros con inmersión en proyectos TIC y de calidad.

Referencias

Cabero, J. (2004) *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. Disponible en: http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/fd/efpt.pdf

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Díaz, D., Díaz, M.A. y Chinchilla, J.L. (2012) La tutoría dentro del marco de la nueva era digital. En P. Membiela, N. Casado y M.I. Cebreiros (Eds.), *La formación y las nuevas tecnologías en la docencia universitaria* (pp.201-206). Ourense. España:Educación Editora.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, *53*(4), 25-39.

Palomo López, R., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2005) Las TIC como agente de innovación educativa. Sevilla. Edita: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2010). *Investigaciones sobre buenas prácticas con TIC*. Málaga. Ediciones Algibe.

Selltiz, y otros. (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

Vilanova, S., García M. B. y Señoriño, O. (2007). *Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación*. Disponible en: http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/169/292

¿CUÁL ES EL PERFIL COMPETENCIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO?: UN ESTUDIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA U.S.

Mª Rosario Gil-Galván, Universidad de Sevilla
Email contacto: rosagil@us.es

Resumen

En este trabajo se ofrece una aproximación empírica del grado de ajuste de los/as estudiantes sobre su perfil competencial y la valoración que hacen de las competencias en base a la importancia que le conceden. De ahí que los datos y resultados obtenidos, sean sumamente relevantes para delinear acciones estratégicas que permitan la adecuación entre las demandas laborales y la formación académica-profesional adquirida durante sus estudios universitarios. La investigación es descriptiva y la recogida de información se realiza a través del método de encuesta, aplicando para ello un cuestionario ad hoc. La población objeto de estudio la comprende los/as estudiantes de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Descriptores: *Competencias profesionales, Perfiles competenciales, Empleabilidad, Grado de ajuste de competencias, Orientación profesional.*

Abstract

In this paper provides an empirical approach to the degree of adjustment in the students on their competency profile, the assessment of them based on the importance they offer, and professional fields to those who seek to direct their efforts to enter in the labour market. Hence, dates and results obtained are highly relevant to outline strategic actions that allow the adjustment of labour demands and academic-professional training acquired, during their university studies. The research has been based on the guidelines of a descriptive and ad hoc questionnaire has been used for data collection. The targets studied are understood to be 2nd year students of the Bachelor of Arts in Educational Psychologist.

Keywords: *Professional competences, Competency profiles, Employability, Degree of adjustment, Professional guidance.*

Introducción

Con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior y la consiguiente reforma de las titulaciones universitarias, nos encontramos ante un momento de reformulación de los modelos educativos orientados hacia el desarrollo de competencias profesionales. Este cambio en el sistema universitario español persigue, como uno de sus objetivos, una mayor adecuación entre los requerimientos profesionales del mercado laboral y la formación impartida en las universidades.

Atendiendo a esta nueva reformulación y exigencia Coll y Martín (2006) profundizan en esta perspectiva, identificando una serie de componentes esenciales que integra la definición de competencia: movilización de conocimientos, lo que implica la posibilidad real de activar y utilizar los conocimientos que se poseen para la resolución de problemas; integración de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales; transferencia de lo aprendido a múltiples contextos; la metacognición (autorregulación) para favorecer el aprendizaje autónomo.

En base a este planteamiento, un profesional competente es aquel que participa en sus propios procesos de construcción del conocimiento y emplea dichos conocimientos de forma estratégica para afrontar las distintas situaciones que puede encontrarse a lo largo de su carrera profesional. Por tanto, se puede decir que ser competente profesionalmente implica tener la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto en el que se encuentra – a lo que se incluiría un nuevo término "éxito" según Kellermann (2007), para actuar con éxito (Gil y otros, 2012; 204).

Posteriormente y en base a las características descritas, este enfoque irrumpe en el ámbito educativo como fruto del creciente interés por orientar los procesos formativos en torno a los requerimientos de la sociedad y por la inadecuada relación entre los programas de educación y la realidad laboral. Como indica Argudín (2007), el motivo que incita a países como Inglaterra, Canadá, Australia, Estados Unidos y, sobre todo, la Unión Europea a aplicar el enfoque de competencias, es su consideración de herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la educación para que, en un futuro, también mejore su economía. En consonancia, el informe realizado por Delors (1996) para la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI plantea el debate de la relación entre educación y el mundo del trabajo; centrando su énfasis en el saber hacer frente a la tradicional transmisión de conocimientos.

Por tanto, se genera un giro para que la formación y la orientación profesional vayan encaminadas hacia el diseño de perfiles de empleabilidad, con el fin de optimizar la inserción laboral de los/as estudiantes, en el caso que nos ocupa, de los/as universitarios/as. De ahí que el término competencia se integre en la definición de perfil de empleabilidad. Teniendo en cuenta este nuevo enfoque Gil (2006) define *perfil de empleabilidad como la conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos disponibles frente al empleo, formación, aptitudes y capacidad de una persona para adaptarse a la oferta de empleo que viene dada por una adecuada gestión de los factores que inciden en ella, de tal forma que la posiciona favorablemente ante el sector empresarial en el que quiere insertarse* (p.276).

En este sentido, la irrupción de las competencias en el contexto universitario implica la reconceptualización de los ejes fundamentales de los currícula académicos que se traduce, al menos en su estadio inicial, en focalizar la educación centrada en competencias para favorecer la incorporación en el mercado laboral mediante la optimización de la cualificación de los futuros egresados/as. Concretamente, en la Titulación de Licenciado en Psicopedagogía, nos encontramos con una circunstancia muy peculiar; académicamente, los/as estudiantes que culminan sus estudios universitarios tienen una clara orientación laboral hacia el ámbito educativo como consecuencia de la configuración de su plan de estudios, sin embargo, el plano de acción del psicopedagogo/a no queda exclusivamente restringido a esta área sino que, en la actualidad, este colectivo ejerce su labor profesional en diversos campos de actuación y mostrando perfiles profesionales muy diversos; campos profesionales en los que

aún no ven reconocidas sus funciones a pesar de ser demandados para ocupar puestos de trabajo.

Ante esta situación, parte del estudio que se expone en este trabajo tiene como objetivo principal determinar el grado de ajuste del perfil competencial de los/as estudiantes de Psicopedagogía en base a las distintas competencias generales necesarias para insertarse laboralmente. Por lo que se entiende por grado de ajuste, el grado de adecuación entre las competencias que poseen, la importancia que le conceden a las mismas para su futuro profesional y el ámbito al que quieren dirigir sus esfuerzos para insertarse laboralmente. En este sentido, se considera que el conocimiento de los perfiles competenciales y su grado de ajuste en base a los diferentes ámbitos en los que pueden desarrollarse profesionalmente los/as psicopedagogos/as, es de vital importancia para garantizar mayores posibilidades de éxito en su inminente proceso de búsqueda de empleo y futura inserción laboral.

Método

La parte del estudio que se presenta tiene un enfoque de corte cuantitativo, en donde a partir de un diseño transversal y empleando la correlación (coeficiente de Pearson) como estadístico clave, se conoce el grado de ajuste en los perfiles competenciales del alumnado. La obtención de datos se realiza a través del método encuesta, para ello se utiliza un cuestionario *ad hoc*. La población objeto de estudio la comprende los/as estudiantes de 2º curso de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, cuya muestra resultó 64 estudiantes (81.5% mujeres y 18.5% hombres), con una media de edad de 25.38 años. El procedimiento de análisis de los datos recogidos se ha llevado a cabo mediante el paquete informático SPSS (versión 19.0), aplicando estadísticos correlacionales. Las variables generales objeto de estudio giran en torno a: edad, sexo, situación laboral actual, grado de importancia de las competencias en el desarrollo profesional como Psicopedagogo/a, grado de adquisición de las competencias y ámbito profesional elegido.

Resultados

Grado de ajuste en las competencias generales

La Tabla 1 muestra los resultados respecto a*l grado de ajuste de las competencias de carácter general*, es decir, aquellas competencias presentes en cualquier ámbito de desarrollo de la titulación de Psicopedagogía. Por lo que en base a este grado de ajuste existe una relación significativa entre la importancia que conceden a la competencia *"*Capacidad de liderazgo*"* y el grado de adquisición de la misma, mostrando un coeficiente de correlación (positivo) de 0,460**, en un nivel de confianza del 99 %. Del igual modo, se encuentra grado de ajuste en la competencia "Habilidad en las relaciones interpersonales", mostrando una relación significativa con un coeficiente de correlación de 0,294*, en un nivel de confianza del 95%. Lo mismo ocurre en la competencia "Capacidad de responsabilidad y compromiso ético" apreciándose relación de significatividad, con un coeficiente de correlación positiva de 0,354** para un nivel de confianza del 99%.

Sin embargo, no se aprecia relación de significatividad en el resto de competencias generales presentando coeficientes en donde el nivel de significación supera los valores fijos. Entre estas competencias, se destacan "Habilidad para actuar con empatía" (0,242); "Capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones" (-0,025); "Capacidad

para asesorar en la selección y planificación de modelos y estrategias" (-0,059); "Habilidad para ser creativo, tener iniciativa y espíritu emprendedor" (0,126) y "Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario" (0,182).

A la luz de los resultados obtenidos, se puede observar que el grado de ajuste se da en competencias de carácter más social y/o actitudinal, frente a los resultados negativos obtenidos en aquellas competencias de corte más práctico y técnico. Por lo que, existen desajustes entre la importancia que le conceden los estudiantes a estas competencias y el grado de adquisición de las mismas durante sus estudios universitarios.

Tabla 1
Grado de ajuste en las competencias generales

Competencias Profesionales Generales	**Coeficiente de correlación**
Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario	0,182
Capacidad para asesorar en la selección y planificación de modelos y estrategias	-0,059
Capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones	-0,025
Capacidad de organización, coordinación, planificación y evaluación	0,194
Capacidad de responsabilidad y compromiso ético	0,354**
Capacidad de liderazgo	0,460**
Habilidad en las relaciones interpersonales	0,294*
Habilidad para ser creativo, tener iniciativa y espíritu emprendedor	0,126
Habilidad para actuar con empatía	0,242

** La correlación es significativa a 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa a 0,05 (bilateral).

Discusión

Uno de los objetivos marcados en la investigación marco de donde emana este texto ha girado en torno al estudio del grado de ajuste del perfil competencial de los/as psicopedagogos/as y, en este sentido, a tenor de los resultados obtenidos, es evidente quelos/as estudiantes de 2º curso de la Licenciatura en Psicopedagogía presentan desajustes en su perfil competencial en base a las demandas del mercado laboral. Por lo que se puede concluir que las competencias generales en las que muestran menor grado de ajuste son aquellas que tienen relación con conocimientos más conceptuales y procedimentales, a diferencia de lo que ocurre con las competencias más actitudinales en donde se observa un mayor grado de ajuste. Esta conclusión tiene una doble lectura: por un lado, es muy positivo que el alumnado posea determinadas capacidades relacionadas con la ética profesional y las relaciones humanas ya que los/as psicopedagogos/as desarrollan su actividad profesional en contextos sociales y educativos; por otro, preocupa notablemente que a nivel técnico no posea un grado de preparación adecuado para afrontar las demandas de los diferentes agentes.

Por tanto, la coyuntura actual de desarrollo del Espacio Europeo en relación a la educación y al trabajo, nos impulsa a buscar medidas adecuadas que sirvan para implantar los objetivos académicos-profesionales desde todas y cada una de las ciencias con la práctica profesional. Así mismo, cobra relevancia una adecuada formación basada en competencias que posibilite trasladar de forma real la teoría al campo de acción profesional, potenciando el aprendizaje autónomo y la transferencia de los conocimientos.

Para finalizar, teniendo en cuenta los resultados expuestos, se propone seguir trabajando en torno a la configuración del perfil competencial y el desarrollo de competencias profesionales que optimice la empleabilidad de los/as egresados/as, actuando de forma proactiva, no esperando ni confiando en que sea el ejercicio profesional el único espacio adecuado para el desarrollo de determinadas competencias.

Referencias

Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes.* México: Trillas.

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Actas de la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana.

Gil, Mª R. (2006). Desafíos en la inserción ocupacional femenina. *Revista Innovación Educativa*, *16*, 275-284.

Gil, Mª R. y otros (2012). Análisis del grado de ajuste sobre el perfil competencial del estudiante: estrategias de orientación profesional universitaria. *Revista Innovación Educativa*, *22*, 203-215.

Kellermann, P. (2007). Acquired competences and job requirements. En U. Teichler (Ed.), *Carrers of University Graduates* (pp. 115-130). Dordrecht: Springer.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES MEDIANTE EL USO DE PORTAFOLIO DIGITAL: PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA "TEORIA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA" DEL GRADO DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Franciele Corti, Universidad de Barcelona
Carolina Quirós Domínguez, Universidad de Barcelona
Robert Valls Figuera, Universidad de Barcelona
Email contacto: fcorti@ub.edu

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente (PID_2012 IP: Rubio, M.J.) "Un sistema de portafolio digital para la mejora de competencias transversales de la Universidad de Barcelona". Pretende constituir una herramienta básica, plural y global en la adquisición y evaluación de las competencias (transversales y específicas), favoreciendo una mejora del aprendizaje mediante una evaluación continuada como la que sugiere el Espacio Europeo de Educación Superior. El presente póster pretende presentar la experiencia de la asignatura de Teoría y Práctica de la Investigación Educativa (que cuenta con cuatro grupos y un total de 250 estudiantes), y los cambios docentes que ha conllevado. La metodología de trabajo implementada consiste en integrar estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias propuestas y que permitan al estudiante auto-gestionar su proceso de aprendizaje, utilizando el portafolio como ayuda fundamental para esto.

Descriptores: *competencias transversales, portafolio digital, evaluación continua.*

Abstract

This work is part of the Teaching Innovation Project (PID_2012 IP: Rubio, M.J.) "A digital portfolio system to improve generic skills at the University of Barcelona". Its aim is to integrate, over the Pedagogy degree, the digital portfolio use as a basic tool, pluralistic global acquisition and assessment of competences (transversal and specific), promoting improved learning through continuous assessment as which the European Higher Education Area. This poster expect to present the experience of the subject of Theory and Practice of Educational Research (which has four groups with a total of 250 students), and the docent changes that has entailed. The methodology implemented is to integrate strategies to promote skills development proposals and allow the student to self-manage their learning process, using the portfolio as a fundamental support for this.

Keywords: *transversal competence, digital portfoli, continuous assessment.*

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente (PID_2012 IP: Rubio, M.J.) "*Un sistema de portafolio digital para la mejora de competencias transversales de la Universidad de Barcelona*". La implementación de esta experiencia en el curso 2012-13 involucra a varias asignaturas del grado de Pedagogía.

La adaptación de los estudios de grado, de acuerdo con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), concuerda con el mundo del trabajo que, desde hace dos décadas, está definiendo los perfiles profesionales mediante competencias (Rodríguez Gascons, 2010). En ese sentido, las definiciones de competencia que hace el proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003) sirven de referencia y punto de partida para el diseño de las nuevas titulaciones. En el documento firmado por COPEC y ANPE (2005) – dos entidades profesionales – se hace una aproximación al concepto de competencia detallando las capacidades que debe tener un pedagogo(a) en el ejercicio de sus funciones. Desde esta perspectiva, el portafolio digital pretende favorecer la mejora del aprendizaje de los estudiantes basándose en competencias y estableciendo una metodología de evaluación continuada, tal como sugiere el EEES.

El proyecto tiene la finalidad de analizar el grado en el que el uso del portafolio ayuda a desarrollar competencias transversales de los(as) estudiantes, posibilitando una mejor organización del conjunto de sus aprendizajes (por las facilidades de depósito, organización y publicación que permite el portafolio).

La Carpeta Digital es una herramienta implementada por diversos docentes de diferentes estudios y testeada a lo largo de su proceso de desarrollo desde su creación en el 2006. Esta trayectoria avala su potencialidad como sistema de portafolios. La herramienta está enfocada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes atendiendo las guías propuestas por el EEES. Las bases que fundamentan el actual modelo europeo educativo y que la Carpeta Digital potencia son, como se mencionó anteriormente, el aprendizaje basado en la adquisición de competencias y el establecimiento de una metodología de evaluación continuada.

El proyecto de innovación, por lo tanto, pretende implementar un sistema de portafolios digital para la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado del Grado de Pedagogía, centrándose en las asignaturas metodológicas de estos estudios.

También se contempla la finalidad de conocer cómo el sistema de portafolios afecta a la organización de la docencia, los cambios curriculares y las metodologías didácticas que supone el uso de una estrategia de evaluación basada en carpetas digitales.

Como destaca Rué (2008), la introducción del portafolio genera diversos efectos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como:

- Permite el diálogo entre profesor-alumno sobre cuestiones relativas al modo de trabajar y de aprender que son centrales para su aprendizaje.
- Lleva a los profesores a generar una reflexión acerca del modo de aprender que generan, mediante su enfoque de la enseñanza.
- Lleva a considerar como una variable importante del aprendizaje las metodologías empleadas en clase, puesto que el portafolio es un cierto reflejo de éstas.

- Genera una visión mucho más cualitativa y ampliada del proceso de valoración que denominamos como evaluación de los aprendizajes.
- Potencia la autonomía del alumno, tanto en la planificación y desarrollo de sus trabajos como en el fortalecimiento de su capacidad de juicio sobre lo que hace.

El sistema de portafolios digital, y concretamente la herramienta diseñada por la UB está orientada a la mejora de competencias transversales en estudiantes de Educación Superior; es un instrumento de evaluación alternativa que utiliza y aprovecha las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y que permite, gracias a sus funcionalidades, la evaluación continuada y la mejora de competencias transversales. A continuación se presentan las funcionalidades de la Carpeta Digital de forma resumida:

- **Roles diferenciados entre estudiante, profesor y administrador del portafolio**.
- **Depósito y visualización de documentos de diferentes tipos**. Los estudiantes tienen disponible un espacio personal y privado en el que pueden guardar y crear documentos nuevos asignándoles competencias que se evidencian en los mismos, y organizándolos y visualizándolos en portafolios digitales.
- **Publicación de portafolios para ser valorados por el profesorado**. El portafolios es privado del estudiante hasta el momento en que lo envía al profesor. De este modo sólo lo ven el estudiante y el profesor en formato de página web. También se puede publicar los portafolios en la red creando una dirección web para poder presentarlos en cualquier otro contexto académico, profesional o personal.
- **Organización por secciones**. Las evidencias de aprendizaje pueden organizarse en carpetas o secciones libremente creadas por el estudiante.
- **Edición en *html***. Las evidencias pueden colocarse en el portafolio como archivos de cualquier tipo o editándolas directamente en el portafolio mediante un editor de *html*.
- **Personalización del portafolio**. Existen diferentes plantillas para personalizar el portafolio.
- **Asignación de competencias**. Los estudiantes pueden etiquetar las evidencias de aprendizaje con las competencias (definidas por la institución o bien personales) que están desarrollando y auto-evaluar el grado de progreso de cada competencia. Así el estudiante puede conocer con qué tipo de documentos las está demostrando y detectar necesidades formativas.
- **Retro-alimentación mediante sistema de diálogo**. Los profesores y los estudiantes pueden realizar el seguimiento de los aprendizajes mediante mensajes textuales del estado de las evidencias así como mediante la asignación de calificaciones cualitativas o cuantitativas.
- **Administración (gestores/profesorado)**. El administrador del portafolio es el profesor, quien da de alta al alumnado, crea competencias y grupos de alumnos de diferente categoría (grupos-clase, grupos dentro del aula).

El póster pretende presentar la experiencia de la asignatura de Teoría y Práctica de la Investigación Educativa (obligatoria de primer curso, que cuenta con cuatro grupos), en cuanto a los cambios docentes que ha conllevado la utilización de esta nueva herramienta. La implementación del portafolio digital ha sido un trabajo coordinado del equipo docente, lo cual favorece, como señala Rué (2008), la mejora de la experiencia en todos los sentidos.

Del conjunto de competencias transversales propuestas para todas las titulaciones de la Universidad de Barcelona, se han escogido dos que se pretenden desarrollar con la implementación del portafolio:

(a) capacidad de toma de decisiones y;

(b) capacidad comunicativa escrita relacionada con la investigación.

Método

El plan docente de la asignatura de Teoría y Práctica de la Investigación Educativa tiene prevista una metodología de trabajo que incluye:

1. Actividades presenciales de las cuales se encarga el profesorado, tales como (a) exposición oral; (b) presentación de ejercicios; (c) aportación y discusión de documentos; y (d) dinamización y síntesis de las actividades grupales desarrolladas en el aula.

2. Actividades presenciales (individuales o grupales) de las cuales se encarga el alumnado, orientadas a facilitar el seguimiento y la comprensión de la materia, tales como: (a) análisis y resolución de ejercicios y actividades; (b) argumentación de las opiniones propias y debate crítico en común; (c) actividades de análisis (identificación, clasificación, comparación, relación); (d) actividades de síntesis (resúmenes, mapas conceptuales, esquemas); (e) elaboración del diseño del proyecto de investigación; (f) búsqueda y tratamiento de la información; (g) análisis crítica individual de la documentación presentada; (h) trabajo colaborativo; y (i) exposición y presentación de resultados de las actividades grupales.

3. Trabajo dirigido (personal o en grupo), con actividades que el estudiante tiene que hacer de manera autónoma con la supervisión del profesor, tales como: (a) búsqueda documental utilizando recursos electrónicos; (b) análisis crítica de una investigación, (c) análisis crítica de artículos de investigación; (c) asistencia al seminario formativo impartido por la Biblioteca del campus de Mundet; (d) redacción y profundización de los marcos teóricos; y (e) redacción del marco teórico de un proyecto.

4. Trabajo de aprendizaje autónomo, con actividades que el estudiante tiene que hacer para preparar, consolidar y profundizar los contenidos de la materia, tales como: (a) lecturas relacionadas con los bloques temáticos (capítulos de libros, artículos, etc.); (b) elaboración del glosario terminológico de la asignatura; (c) actividades de análisis y de valoración sobre los contenidos trabajados en la asignatura; y (d) autoevaluación del proceso de aprendizaje.

La metodología de trabajo implementada consiste en integrar estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias propuestas y que permitan al estudiante auto-gestionar su proceso de aprendizaje, utilizando el portafolio como ayuda fundamental para esto. Las estrategias implementadas en la asignatura con esa finalidad fueron:

- Formación para el uso del portafolio digital de la UB y apoyo continuado. El curso de formación, de carácter teórico-práctico, se realizó en horario de clase en un aula de informática. Los aspectos tratados incluían desde el acceso con los usuarios personales de los alumnos, hasta la publicación del portafolio finalizado;

- Implementación del uso del portafolio a lo largo del curso, a través de las diferentes actividades propuestas;

- Retroalimentación continua al estudiante, a través de la herramienta "diálogo" del portafolio; y

- Libertad y creatividad del alumnado para diseñar y gestionar su portafolio.

Se ha propuesto a los alumnos dos actividades individuales, para el desarrollo y posterior evaluación de las dos competencias transversales ya presentadas.

La actividad 1, de *Análisis documental*, tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de búsqueda documental en catálogos de biblioteca y bases de datos, así como la valoración de las opciones y la calidad de la información encontrada. La competencia transversal asociada a la actividad es la de toma de decisiones.

La actividad 2, de *Análisis de un artículo de investigación*, pretende que se desarrolle la capacidad de reconocer los elementos básicos del proceso de investigación en el ámbito educativo, desde una perspectiva crítica. La capacidad comunicativa escrita relacionada con la investigación es la competencia transversal asociada a esta actividad.

La competencia transversal de toma de decisiones fue evaluada por medio de una rúbrica consensuada por el equipo del PID y presentada a continuación (Tabla 1), con dos indicadores de evaluación para la Actividad 1.

Tabla 1
Rúbrica de la Competencia transversal de Toma de Decisiones

Toma de decisiones				
Indicadores/categorías	**0 (inaceptable)**	**1 (deficiente)**	**2 (bueno)**	**3 (muy bueno)**
Información	No tiene la información y no la busca.	Cree que tiene la información y por tanto no la busca.	No tiene la información, pero la busca de forma pobre o inapropiada.	Tiene la información y si no la tiene la busca adecuadamente.
Valoración de las opciones	No hay contraste;	Utiliza algunos criterios poco adecuados para contrastar;	Utiliza algunos criterios válidos para contrastar;	Utilita varios criterios válidos para contrastar;
	Desecha las opciones sin argumentos.	Los argumentos para desechar las opciones son pobres.	Los argumentos para desechar las opciones son buenos.	Los argumentos para desechar las opciones son buenos y razonados.

La rúbrica fue completada por el profesor(a) de cada grupo, en base a la información proporcionada por los(as) mismos(as) estudiantes, tanto en el trabajo presentado como, a modo de complemento, contestando algunas preguntas que ayudaron a guiar la reflexión (Tabla 2).

Tabla 2
Preguntas hechas a los estudiantes respecto a la competencia de toma de decisiones en el desarrollo de la Actividad 1

1) ¿Crees que tenías suficiente información para elegir las fuentes más adecuadas? 2) Si no la tenías, ¿dónde has buscado la información necesaria? 3) ¿Has comparado las diferentes opciones de fuentes? ¿Haciendo un balance de los pros y contras de cada una? 4) ¿Por qué has desechado las otras fuentes? (autoría desconocida, aportan información poco relevante, el tema de la fuente no está directamente relacionado con el mío, otros)

Resultados

La implementación del uso del portafolio en la asignatura de Teoría y Práctica de la Investigación Educativa ha implicado un proceso paulatino en el manejo de la herramienta por parte de estudiantes y profesores, quienes contaron con una formación para aprender a utilizar el Portafolio Digital de la Universidad de Barcelona. Como todo proceso, ha requerido un tiempo de adaptación y familiarización que ha implicado un aumento de la carga de trabajo para todas las personas implicadas.

El profesorado ha debido destinar más tiempo a la corrección de trabajos, ya que el manejo del portafolio ha sido inicialmente complicado por la poca práctica con la herramienta. Aún así, la experiencia ha sido positiva, por el hecho de contar con una plataforma que, a diferencia del Campus Virtual, permite a los(as) estudiantes ser creativos(as) en el diseño y organización de su carpeta digital, pudiendo además autoevaluar sus competencias en cada actividad de aprendizaje.

En cuanto al alumnado, si bien ha requerido de un período de adaptación y conocimiento del portafolios, una vez pasadas las primeras experiencias, su uso ha sido más fácil y la autonomía ha aumentado paulatinamente. Pese la necesidad de adaptación a la que se hacía mención, la apropiación por parte de los alumnos y alumnas del portafolio ha sido positiva y, salvo algunos casos, ha sido trabajado por todos los estudiantes.

En relación a las competencias transversales que se pretenden favorecer con el uso del portafolio digital, se cuenta con resultados preliminares en relación a la capacidad de Toma de Decisiones, la cual se ha recogido en la rúbrica antes mencionada. La muestra consta de 179 estudiantes, pertenecientes a los distintos grupos en los que se imparte la asignatura, tanto del turno de la mañana como de la tarde y se ha realizado un análisis descriptivo de los datos obtenidos.

En la escala de evaluación de 0 a 3, se observan unos resultados bastante elevados en las medias de los estudiantes respecto a la competencia evaluada.

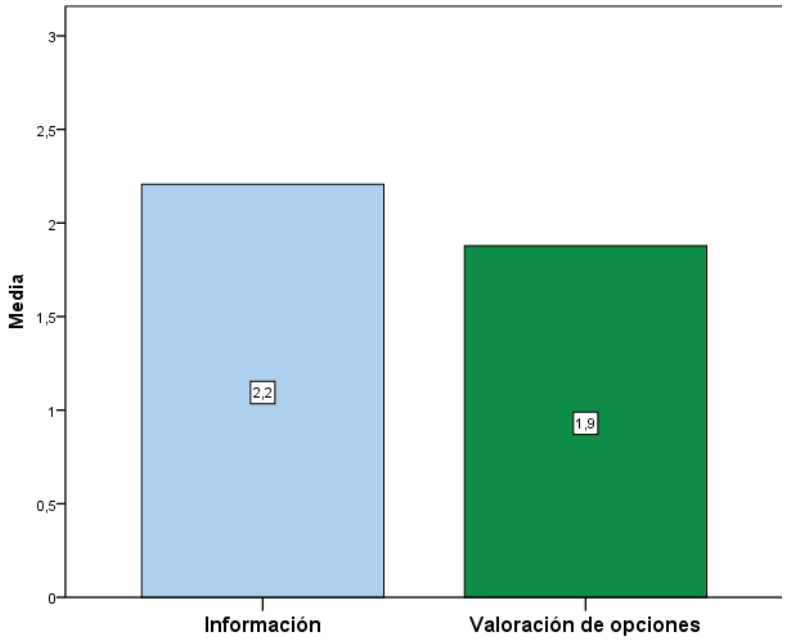


Gráfico 1. Puntuación media en los resultados de los dos indicadores analizados

A partir del gráfico se desprende que los estudiantes han desarrollado la competencia analizada en un nivel medio elevado. Así pues, el primer indicador, que hace referencia a la búsqueda de información, presenta una media de 2,2 sobre 3; el segundo indicador de la competencia de Toma de Decisiones tiene un resultado inferior que el primero pero también se sitúa en unos valores elevados (Media=1,9). Los datos presentan un adecuado nivel de fiabilidad (*α de Cronbach* = 0,692).

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos de los datos (Tabla 3).

Tabla 3
Estadísticos descriptivos

		Información	Valoración de opciones
N	Válidos	140	140
	Perdidos	39	39
Media		2,21	1,88
Mediana		2,00	2,00
Moda		2	2
Desv. típ.		,694	,734
Varianza		,482	,539
Mínimo		0	0
Máximo		3	3

Los 39 estudiantes que aparecen en la Tabla 3 como perdidos, son aquellos que han optado por el método de evaluación única o que no presentaron la primera actividad (en menor medida) y por lo tanto no se dispone de los datos referentes a su desarrollo competencial.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos del proceso de implementación del Portafolio Digital, se ha requerido de un período de formación y adaptación, tanto del profesorado como de los estudiantes, ya que la incorporación de una nueva herramienta comporta inevitablemente un tiempo de aprendizaje prudencial. Como toda herramienta, se debe aprender también a emplearla por parte de profesores y alumnos, quienes deben aprender a desarrollarla y a sacar partido de ella (Rué, 2008).

A partir de los primeros resultados recogidos en relación al desarrollo de las competencias transversales, se observa un adecuado nivel de logro, a la espera de disponer de datos relativos a las otras competencias que se trabajan en la asignatura.

La proyección de este estudio pretende que el uso e implementación del portafolio como herramienta de trabajo y evaluación, se extienda a otras asignaturas de la Facultad de Pedagogía y a otras titulaciones universitarias.

Referencias

ANPE-COPEC (2005). *Perfil Professional del Pedagog*, documento unitario sobre el perfil profesional del pedagogo, firmado el 12/11/2005.

González, J. y Wagenaar (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rodríguez Gascons, R. (2010). La definició de competències del Pedagog/a. *Educació i xarxa: La revista del Col•legi de Pedagogs de Cataluny*, *4*, 35-37. Disponible en internet http://www.pedagogs.cat/doc/COPEC-Eix-4.pdf.

Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 169*.

PARTE IV

Formación del Profesorado y Desarrollo Profesional Globalmente Competente

ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA HACIA EL MÁSTER DE SECUNDARIA

Miguel Ángel Fernández Jiménez, Universidad de Málaga
Ana Cristina Márquez Aragonés, Universidad de Málaga
Esther Mena Rodríguez, Universidad de Málaga
Email contacto: mafjimenez@uma.es

Resumen

La presente investigación intenta conocer las expectativas profesionales y laborales que tienen los alumnos que se matriculan en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (2012/13) de la Universidad de Málaga, y la motivación de estos para dedicarse a la docencia. Es un estudio descriptivo con una muestra elegida de forma casual. Se ha elaborado un cuestionario online contestado por 117 alumnos. Los resultados muestran una tendencia a realizar el Máster Universitario y sus estudios con el objetivo de dedicarse a la docencia. Más del 50% manifiestan tener vocación docente y más del 70% la consideran como una posible salida profesional. Piensan que es una profesión estable, aunque no la ven como una salida profesional ante las actuales dificultades del mercado laboral. Generalmente eligen este Máster para ampliar los estudios y para ser docentes y no, precisamente, por encontrarse en una situación de desocupación laboral.

Descriptores: *Motivación, Formación inicial del profesorado, Expectativas docentes, Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria.*

Abstract

This research looks for knowing professional and labor expectations of students who enroll in the Master's Degree in Secondary Education Teachers (2012/13) of the University of Málaga, and their motivation to engage in teaching. It is a descriptive study with a sample chosen by chance. An online questionnaire answered by 117 students has been developed. The results show a tendency to do the Master's Degree and its studies in order to dedicate themselves to teaching. More than 50% say they are called to teach and over 70% consider it as a possible career opportunity. They think it is a stable profession, even if they don't see it as a career opportunity facing the current labor market difficulties. They often choose that Master in order to extend the studies and to be teachers and not just for being in an unemployment situation.

Keywords: *Motivation, Initial teacher training, Teacher expectations, Master's Degree in Secondary Education Teachers.*

Introducción

La sociedad actual tiende a convertir los problemas sociales en problemas educativos y a demandar de la escuela la solución a estos problemas. Al mismo tiempo hay una tendencia a recuperar la figura central del profesor, en base a la convicción de que la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la altura personal, pedagógica y científica de nuestros profesores (Esteve, 2002). La idea de que el factor humano es el elemento central para conseguir una mayor calidad de la educación está estrechamente ligada a los sistemas de formación y selección del profesorado en todos los niveles educativos y de forma especial en la Educación Secundaria. El profesor de Educación Secundaria en España no es un profesional que se ha formado en la universidad para el desempeño de esta tarea, como ocurre con los docentes de la Educación Infantil o de la Primaria. Es un especialista en una rama del saber, ha estudiado y obtenido una licenciatura o un grado en humanidades, ciencias experimentales, ciencias de la salud, ciencias jurídicas, etc. Como docente tiene que ser, además de un especialista en su materia, un educador y formador de jóvenes en proceso de desarrollo y, por tanto, debe ser un buen tutor y orientador. La existencia de una Educación Secundaria Obligatoria modifica el quehacer de los profesores y las instituciones que ahora "han de ser educadores y no sólo enseñantes" (Gimeno,2000:101).

La docencia es una profesión, y como tal, requiere que las personas que se dedican a ella posean la competencia profesional necesaria para llevarla a cabo. El Máster de Secundaria habilita para el ejercicio de la docencia, facilita a los futuros profesores las competencias necesarias para ejercer la profesión proporcionando conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y contacto con la profesión desde los ámbitos teórico y práctico, pero enseñar en la actualidad es más que una práctica cognitiva e intelectual, es también un proceso social donde la comunicación dentro y fuera del aula, se convierte en un elemento esencial del proceso. Este proceso comunicativo tiene como parte integrante y fundamental del proceso educativo la motivación, no sólo del alumnado sino también del profesorado. Sin embargo, uno de los problemas más comunes con los que nos encontramos en nuestro país es que cada vez más, los que acuden a la profesión de enseñante no lo hacen como primera opción sino como enésima o única opción, debido a varias razones entre las que destacan las dificultades actuales en el mercado laboral. También están quienes lo hacen más por sus recompensas extrínsecas (salario, vacaciones, estabilidad), que por su contenido intrínseco. En un momento en que los alumnos cada vez necesitan más, los profesores ofrecen menos (Fernández, 2006). La falta de "vocación" y motivación del futuro profesorado de Educación Secundaria provoca que para muchos la formación inicial sea un puro trámite administrativo de obligado cumplimiento. En esto diferimos con otros países de Europa donde los principales motivos que esgrime el profesorado de Secundaria para elegir esta profesión está relacionado con la satisfacción que conlleva enseñar a los más jóvenes la especialidad para la que se han formado en la universidad (Sánchez y Boix, 2008).

En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para poder dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. Para esto es necesario concebir al docente bajo otro paradigma, no sólo definir sus competencias, sino desentrañar los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas que favorecen la resolución de problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño docente. Se concibe, desde esta perspectiva, a un educador capaz de despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día estos conocimientos (Galvis, 2007). Esta realidad debe ser conocida por los futuros docentes en formación con indepedencia de las

motivaciones que los llevaron a realizar el Máster de Formación Inicial de Profesorado de Secundaria.

Este perfil docente de un profesional de la educación se encuentra influenciado por las condiciones contextuales, pero también por las personales, de tal manera que implica que el docente se involucre primero en su formación inicial y más tarde en su desempeño profesional y su formación permanente. Para que esto sea una realidad, los futuros docentes tienen que aceptar el reto de implicarse activamente en la formación de nuevos ciudadanos capaces de desarrollarse en este mundo cambiante y es fundamental que se sientan atraídos y motivados por una tarea tan ingente como indispensable para la sociedad.

Metodología

El estudio descriptivo que presentamos, se ha realizado con alumnado perteneciente al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga y, surge tras detectar la necesidad de conocer cuál es la motivación y las expectativas de éstos hacia dicho Máster. La investigación se realiza en dos fases, una justo al comienzo del curso, y otra después de la finalización del mismo. Los datos que presentamos en este informe, están basados en la información recogida al comienzo de la realización del curso.

Como objetivos específicos nos planteamos los siguientes:

- Conocer los motivos que le han llevado a elegir este máster y no otro.
- Expectativa de los alumnos con respecto al Máster.
- Averiguar si los alumnos tienen una clara vocación docente.
- Saber si consideran la docencia como una posible salida profesional.

El procedimiento seguido ha consistido, en primer lugar, en la elaboración de un cuestionario, a través del cual se trataba de conocer la opinión del alumnado sobre la percepción que tienen éstos sobre el Máster en cuanto a la motivación y expectativas del mismo. Posteriormente, como experiencia piloto, el cuestionario fue enviado a varios profesores expertos en metodología de investigación que lo revisaron para comprobar que todas las preguntas estaban formuladas de manera clara, asegurándonos así tener una mayor validez de contenido. Tras incorporar las sugerencias y las correcciones pertinentes al cuestionario, se le envió al profesorado del Máster los enlaces correspondientes con la dirección de Internet donde se encontraba alojado el cuestionario, solicitándoles la colaboración en la presente investigación haciéndoselo llegar a los alumnos.

El cuestionario estaba constituido por 26 ítems divididos en cinco apartados:

- Datos generales: edad, género, experiencia laboral, experiencia docente previa, año de finalización de sus estudios universitarios y estudios realizados.
- Motivación hacia el Máster: motivos que le han llevado a elegir este Máster, dudas de elección de este curso con respecto a otros o si conocía la oferta formativa, entre otras preguntas.
- Expectativas sobre el Máster: si esperan que le enseñen a ser profesor o si creen que se le darán herramientas para realizar la labor docente entre otras.
- Vocación docente del alumnado participante.

- Opinión de los alumnos sobre la docencia como una posible salida profesional.

En algunas de las preguntas del cuestionario se introdujo un espacio en blanco para que los alumnos pudieran expresar y justificar las respuestas con el fin de poder conseguir una información mucho más rica y completa sobre las mismas.

La muestra participante estuvo constituida por un total de 117 alumnos del total de la población de estudio que, en este caso, eran los alumnos del Máster de Secundaria de la Universidad de Málaga. Ante la imposibilidad de realizar un muestreo aleatorio efectivo que garantizara las propiedades probabilísticas de la muestra, se optó por realizar un muestreo no probabilístico de tipo incidental o casual, solicitando para ello la participación voluntaria del alumnado del Máster en nuestro estudio a través del cuestionario on-line.

Análisis de datos

Tras analizar los resultados y teniendo en cuenta los apartados anteriormente descritos en el cuestionario, haremos en primer lugar un análisis descriptivo de la muestra elegida para después centrarnos en los objetivos de la investigación. Así, podemos observar en primer lugar que las mujeres se han implicado mucho más en responder al cuestionario que los hombres, casi el doble (M=65%, H=35%), esto, en cierta medida, puede ser atribuible a que se matriculan más mujeres en el Máster que hombres aunque la diferencia, por lo menos este año, no es tan alta como para arrojar esos porcentajes.

Figura 1. Distribución de la muestra participante según género

La media de edad de las personas que han contestado al cuestionario es de 28 años aproximadamente ya que un alto número de personas han terminado su carrera recientemente, aunque sí es verdad que al Máster últimamente acuden personas que llevan trabajando tiempo y que ahora buscan otra salida laboral e incluso una estabilidad ante la precariedad del empleo, de hecho, el rango de años de término de la carrera va de 1988 a 2012.

Con referencia a la experiencia laboral que poseen los encuestados es destacable que aunque hay un elevado porcentaje de estudiantes que nunca han trabajado (32%), existe un alto número de personas que sí (68%), si bien han sido pocos años e incluso a veces sólo meses, hecho que se explica por la edad de los encuestados que en la mayoría de los casos son estudiantes que acaban de terminar la carrera universitaria y buscan en el Máster una salida laboral.

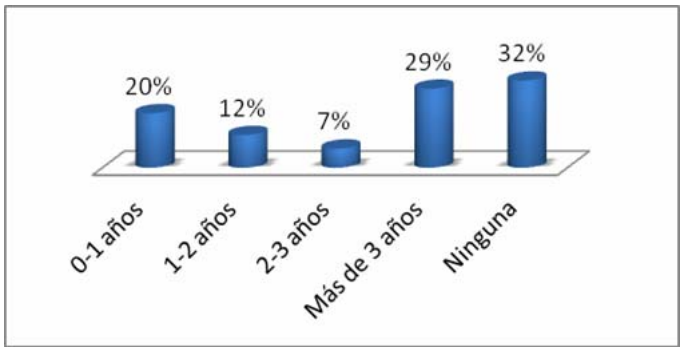


Figura 2. Datos de la encuesta sobre la experiencia laboral de los participantes

En relación a la experiencia docente previa, el 80% no tiene ninguna experiencia en ese ámbito, han trabajado en otros sectores aunque es destacable un 4% de estudiantes que llevan más de tres años trabajando como docentes, aunque generalmente suelen ser personas de cierta edad que provienen de infantil o primaria y que a estas alturas de su vida desean seguir trabajando de lo mismo pero en secundaria, otros por el contrario provienen de formación no reglada.

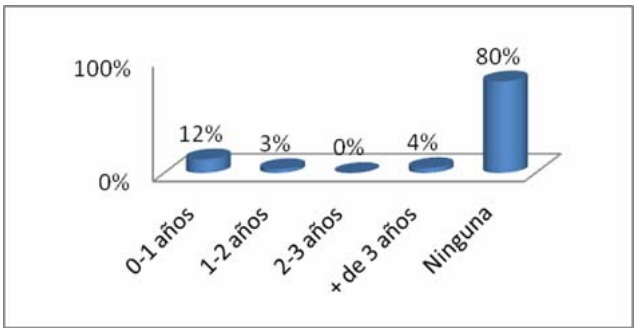


Figura 3. Datos de la encuesta sobre la experiencia docente de los participantes

La gran mayoría de los alumnos encuestados realizan el Máster con la intención de ser docentes (87%), mientras que un (2%) no lo hacen por ese motivo, más bien porque no saben qué hacer, quedando un (11%) en término medio. Es por ello que muchos suelen elegir dicho Máster para ampliar sus estudios, sólo un 21% lo hacen por otros motivos y generalmente tienen conciencia del Máster, ya que el 62% conoce su existencia aunque suele ser un Máster bastante recomendado 23%, si bien existe un 15% que no se sabe con exactitud si lo conocían o se lo recomendaron o las dos cosas a la vez.

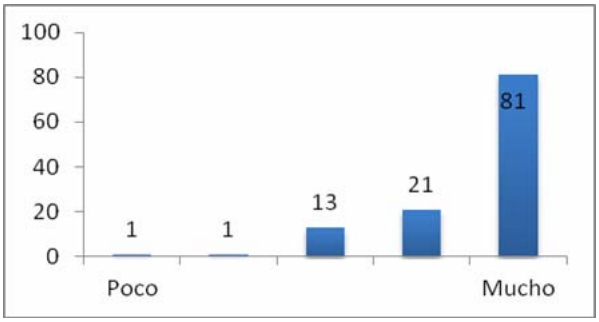


Figura 4. Número de respuestas de la encuesta sobre el ítem "El motivo que me ha llevado a elegir este Máster es porque quiero ser profesor"

Un motivo de peso por el cual los estudiantes eligen realizar este Máster es porque se encuentran en situación de búsqueda de empleo, así lo explicitan claramente el 66%, mientras que un 17% queda en término medio no sabiendo si es porque estaban desocupados o porque trabajan sólo en periodos cortos de tiempo, el resto, es decir, el 17% lo realizan o bien para cambiar de trabajo o para mejorar en el que ya poseen, ya que algunos imparten docencia en centros privados.

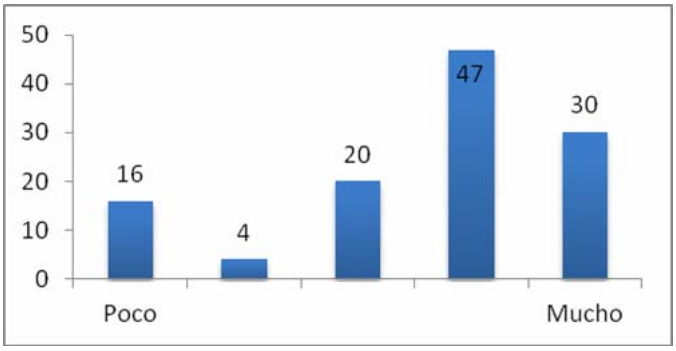


Figura 5. Número de respuestas de la encuesta sobre el ítem "El motivo que me ha llevado a elegir este Máster es porque estaba desocupado"

La gran mayoría de los alumnos conocían la existencia del Máster y pocos dudaron en realizarlo (72%), ya que sólo a un 23% se lo recomendaron.

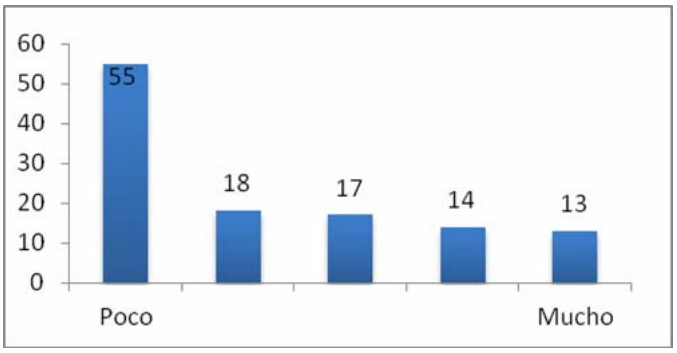


Figura 6. Número de respuestas de la encuesta sobre el ítem "El motivo que me ha llevado a elegir este Máster es porque me lo recomendaron"

El 60% de los alumnos conocían la oferta formativa de la UMA aunque barajaron otras posibilidades de másteres no sólo de la UMA sino de otras universidades. El 65% de los alumnos realizan el Máster con las expectativas puestas en que se les enseñe a ser profesor y se les dote de las herramientas necesarias para poder desempeñar su profesión docente (75%), aunque un 86% reconoce que lo realiza porque lo necesita para poder acceder a las oposiciones de Secundaria pero, curiosamente, perciben que dicho Máster no les ayudará a prepararlas aunque sí les dará unas bases y una serie de conocimientos e incluso competencias docentes para que les sea más fácil superar ese trámite.

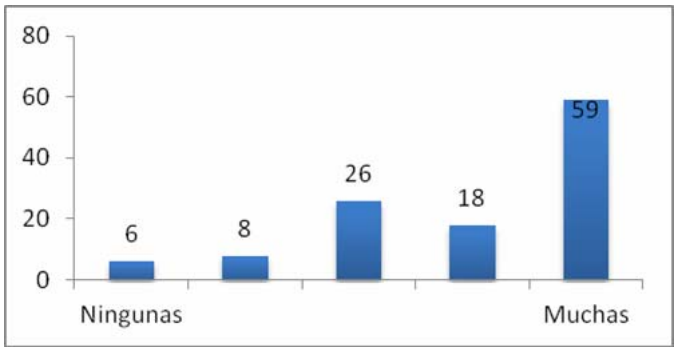


Figura 7. Número de respuestas de la encuesta sobre el ítem "Mis expectativas a la hora de elegir este Máster fueron que me enseñaran a ser profesor/a"

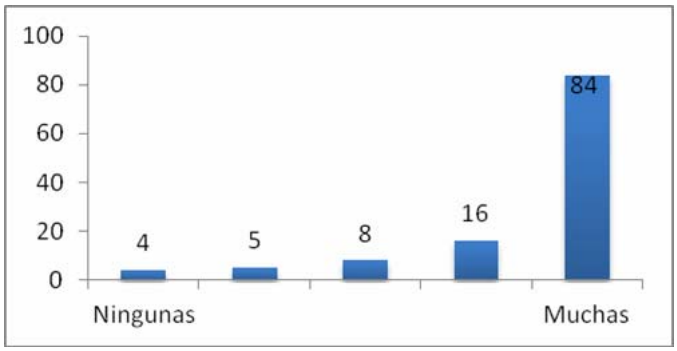


Figura 8. Número de respuestas de la encuesta sobre el ítem "Mis expectativas a la hora de elegir este Máster fueron que me permitiera presentarme a las oposiciones"

Casi la mitad de los estudiantes encuestados (42%) asegura haber realizado su carrera universitaria con el objetivo de ser docentes mientras que el resto aseguran que no, o no se pronuncian al respecto, además se sienten con vocación docente (70%). Este hecho no es singular, dado que hay un mayor porcentaje de alumnos que realizan el Máster cuya principal salida laboral es la docencia (filólogos, diplomados en lengua extranjera, diplomados en lengua y literatura, biólogos, matemáticos, orientadores...) y así lo explicita el 89%, mientras que otras carreras más técnicas apenas se plantean la docencia como una salida laboral por lo menos en primera instancia.

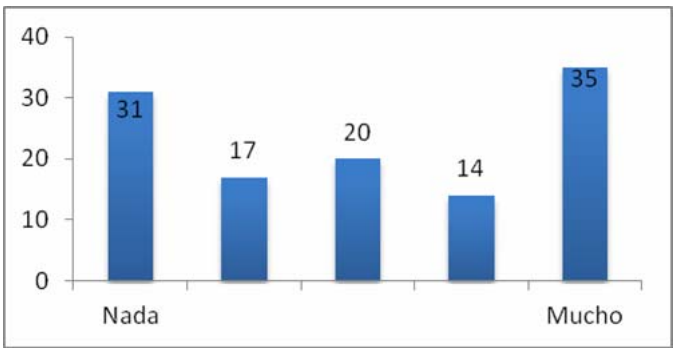


Figura 9. Número de respuestas de la encuesta sobre el ítem "He realizado mis estudios universitarios con el objetivo de ser docente"

La gran mayoría de los encuestados consideran la docencia como una profesión estable por sus condiciones laborales y con futuro aunque no a muy corto plazo dadas las circunstancias del mercado laboral.

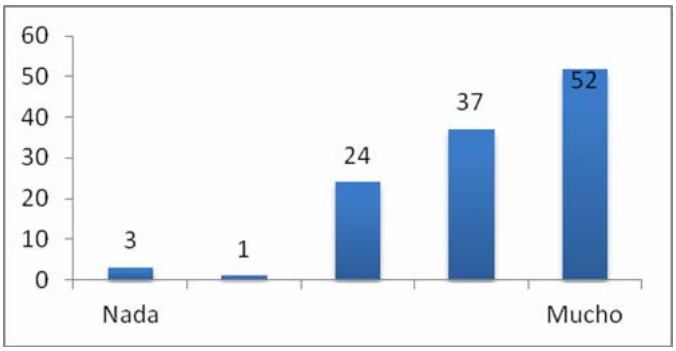


Figura 10. Número de respuestas de la encuesta sobre el ítem "La docencia es una profesión estable y con futuro"

Discusión e implicaciones

Como se dijo al principio, esta investigación es sólo la primera parte de una más amplia sobre la motivación que lleva al alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga a elegirlo y tras los análisis realizados podemos concluir que la gran mayoría de los alumnos de dicho Máster tiene vocación docente e, incluso, consideran que pueden aprender a ser buenos profesores, ya que se les dota de las herramientas adecuadas para solucionar los problemas que se les pueden plantear en su quehacer diario.

Es de destacar el porcentaje tan alto de alumnos que afirman realizar este Máster porque es el trámite necesario para poder ejercer la docencia en Educación Secundaria y por tanto, tengan o no vocación docente, les abre las puertas de una salida profesional que muchos consideran estable. Así mismo, las expectativas con las que los alumnos comienzan el curso son principalmente la de que se les den las herramientas necesarias para poder desempeñar su labor docente, así como la de poder presentarse a las oposiciones. Según esto, los objetivos que nos planteamos al comienzo de esta investigación se han cumplido porque conocemos los motivos y las expectativas que tenían los alumnos para realizar el Máster y una mayoría tiene vocación docente.

Referencias

Esteve, J.M. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes, 3.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación, 340,* 19-40.

Fernández, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación, 340,* 59-65.

Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica, 16,* 48-57.

Gimeno,J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid: Morata.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía, 218,* 52-62.

Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación, 340,* 66-86.

Sánchez, A. y Boix, J.L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12*(3). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL2.pdf>

EL COMPORTAMENT DE L'ESTUDIANT COM A ELEMENT DIFERENCIADOR EN LA MILLORA DE L'EFICIÈNCIA I LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Alfredo Moncho Pellicer, Universidad de Alicante
Email contacto: Alfredo.moncho@ua.es

Resum

Quan parlem de convivència – en el context de la present línia d'investigació - ens estem referint a les accions interpersonals positivament interposades en comú. La dita afirmació adquirix un especial sentit en tots i cada un dels Centres Educatius per la seua clara i essencial virtualitat formativa. Conseqüentment, les relacions considerades intersubjectives, poden ser classificades de forma negativa o positiva. Per consegüent, sense un clima positiu és impossible efectuar una docència eficaç i eficient. Açò significa apel·lar per la convivència educativa. És per això que la nostra pretensió en el present estudi no és una altra que la d'analitzar quins són les majors conductes disconvivenciales (variables conductuals) - segons el professorat en actiu - que generen situacions conflictives i conseqüentment, al mateix temps també, estudiar algunes de les mesures utilitzades pels docents per a la millora del clima de desencontre existent actualment en els nostres centres educatius.

Descriptors: *Indisciplina, Conflicte, Violència educacional, Actituds, Mesures pedagògiques.*

Abstract

When we talk about the coexistence – 'in' the context of the present 'line' of investigation – we pixen to the positive interpersonal actions which we share 'in' common. This statement takes on special meaning 'in' each and every one of the Schools for their clear and essential 'training' virtuality. Consequently, the intersubjective relations can be classified 'in' a negative or positive way. Therefore, without a positive atmosphere is impossible to carry out a efficacious and efficient teaching. This means to appeal to the educative coexistence. It is for that reason that our plan 'in' this present study it is to analyze which are the most disconventional behavior-according to the active teachers - that they origin difficult situations and, we also study some of the measures that teachers have used to improve the atmosphere 'in' our educative centres.

Keywords: *Indiscipline, Conflict, Educational violence, Coexistence, Pedagogical measure.*

Introducció

El conflicte en si mateix és un fenomen universal, connatural amb la vida. Els hòmens i dones de totes les societats al llarg de la història vivim "el conflicte" des que naixem fins que morim, i per tant totes les nostres relacions interpersonals es desenvolupen en la mateixa dinàmica. Els conflictes es relacionen amb la satisfacció de les necessitats, amb processos d'estrés i sensacions de temor. El seu desenrotllament pot desembocar en comportaments

agressius i violents (Vinyamata, 2001: 129). Cascón (2002: 47) ho explica exquisidament a l'afirmar que "un conflicte no és un fet puntual; és un procés que té com a origen la contradicció de necessitats no cobertes, antagòniques, que creen problemes; si estos no es resolen, acaben esclatant amb violència; es produïx la guerra, les crisis, les confrontacions, la destrucció dels teixits socials. Esta situació la podem exemplificar amb una bola de neu que es deixa rodar des de l'alt de la muntanya, amb l'agreujant que baix vivim nosaltres. Què ocorre si eludim el problema, si no ho enfrontem? La bola es va fent cada vegada més gran i, per tant, més destructiva, va arrasant tot el que troba al seu pas."

És fonamental per a una adequada gestió del conflicte reconéixer els aspectes emocionals que la potencien: les frustracions, les polaritzacions en auge, les males percepcions, patologies dels subjectes (Fisas, 2004); així com els que l'emfatitzen retòrica davant del docent, propaganda entre els grupets primaris, consignes, informació mediatitzada o veritats a mitges (Peiró, 2006). Per a poder gestionar eficaçment un conflicte és necessari conéixer la relació existent entre indisciplina, violència i conflicte i la dinàmica d'escalada que es configura entre ells. Els problemes de disciplina, junt amb l'abúlia són els comportaments conflictius més comuns en els centres educatius. Generen un clima propici per a altres classes de violència, són l'inici d'un cicle de violències i precursors dels actes delictius més greus (Ortigosa, 1996; Debarbieux, 1999).

Si ens referim, en este mateix camp semàntic, al concepte o terme de violència escolar, haurem de considerar aclaridores les indicacions de Peiró (2005) sobre les característiques específiques de la violència escolar. L'espai de la victimització és la institució en què es desenrotlla el procés educatiu. Els alumnes, en nombrosos casos són els autors i les víctimes de la violència. Els docents es mostren vulnerables per no gestionar constructivament el conflicte escolar. El que conduïx a l'agreujament dels comportaments violents. La funció social dels adults (docents, mares, pares, personal de maestrança, directius) no és prou valorada en la societat. Manifesta un escàs compromís amb la institució escolar per part de la societat. Exemple és la infraestructura edilícia escolar deteriorada i sense manteniment de moltes escoles públiques. Es materialitza de diverses formes, predominant les agressions verbals. Els casos violents si no es resolen adequadament propicien majors violències, que enrarixen el clima dels centres desequilibrant els factors de qualitat de les ensenyances. Afavorix comportaments antisocials que entorpixen el desenrotllament personal i social de la comunitat educativa.

Si partim del tipus de comportaments que succeïxen en la institució educativa, trobem també la classificació en quatre grans grups que realitza (Peiró, 2005):

CLASSE	D'INTIMIDACIÓ	DESAFIA EL PROFESSOR	ENTORPIX LA DINÀMICA DE CLASSE	DE DESTRUCCIÓ
CARACTERÍSTIQUES	Relativa freqüència, especialment en l'educació secundària. Major incidència en centres ubicats en els afores Relació de domini-submissió. Robatoris, afanades, "Llei del silenci"	En alumnes amb escàs control emocional i dificultats en les habilitats socials bàsiques. Agressió física o verbal, apatia, no complir amb les indicacions del professorat	Relativa freqüència, especialment en l'educació secundària Generalment no es produïxen de forma aïllada, sinó per grups d'alumnes/a Impedix reaccionar a la resta del curs. Massificació de la classe. Crea desorde.	No són molt freqüents. Són difícils de solucionar Gamberrisme, vandalisme.

La problemàtica actual de la convivència i la búsqueda permanent de la millora relacional en els centres educatius, ha de fer-nos reflexionar al mateix temps que plantejar-nos - com a estudiosos del tema -, diverses preguntes o qüestions. No obstant això, en la present investigació, acotarem buscant una priorització essencial i inicial tan sols una d'elles per a poder limitar així, objectius reals i abastables en un espai de temps no massa extens. Quins són les majors conductes disconvivenciales, segons el professorat, que generen situacions conflictives i en quina mesura són conseqüents i adequades les mesures pedagògiques dutes a terme darrere d'haver-se produït un clima de desencontre en els nostres centres educatius?

Per a donar resposta i poder amb posterioritat realitzar concrecions a la mateixa, des d'una perspectiva teleològica heurística, l'objectiu essencial plantejat en la nostra investigació podria ser dual (1) descriure la situació de les indisciplines i violències educacionals en alguns dels centres educatius presos segons oportunitat d'actuar en ells, reconeixent quins són els comportaments incívics més freqüent en l'àmbit escolar i (2) analitzar les mesures pedagògiques preses pel professorat, a nivell d'aula i de centre, davant de situacions conflictives generades en les institucions educatives.

Mètode

Este és un estudi de caràcter explorador - descriptiu - interpretatiu amb enfocament mixt (quantitatiu – qualitatiu) basat, com ja hem assenyalat amb anterioritat, en el qüestionari de l'Estudi de la Convivència Educacional. El disseny de la investigació es planteja com un procés continu de presa de decisions que afavorixen el seu constant reformulació, Castejón (1997). Este estudi d'enfocament quasiexperimental està centrat en l'estudi de casos. El dit tipus d'investigació permet l'estudi d'un objecte o cas, els resultats del qual romandran certs només en eixe cas específic. No obstant això, per mitjà d'un estudi de cas es podrà obtindre una percepció més completa de l'objecte d'estudi, considerant-ho com una entitat holística, els

atributs de la qual podem entendre en la seua totalitat només en el moment en què s'examinen tots els altres de manera simultània, és a dir, estudiar l'objecte com un tot.

Per les premisses abans apuntades, resulta pràcticament impossible efectuar estudis completament dissenyats segons el procediment de mostratge representatiu. També esta afirmació es reforça per les argumentacions següents: a) hi ha carència d'entusiasme a contestar a qüestionaris que exigeixen un cert grau d'atenció; b) tampoc els docents desitgen reflectir situacions problemàtiques relatives a la seua docència, sobretot quan concerneixen a trets que freguen amb problemes de salut psíquica i c) per a prou docents, aplicar temps per a contestar a estos reactius significa restar-ho per a altres tasques professionals, valorant que és poc el que reben a canvi per la ciència. Per consegüent no hem optat per mostratges per quota o intencionalment previst. Procedim per una població invitada a participar per atzar, segons "subjectes disponibles a col·laborar" per conveniència o accidental. Sabem que este procediment no és sòlidament perfecte, però és el que més sol usar-se, per exemple en infermeria (POLÍT i Hungler, 1997, 239).

Dites subjectes han sigut triats com una part del professorat actiu i independent de la seua situació administrativa (contractat, funcionari interí, funcionari en pràctiques i/o funcionari de carrera) en el centre educatiu on exerceix la seua professió docent. Les dades estadístiques i els seus gràfics corresponents s'han realitzat sobre una mostra de 213 enquestes o qüestionaris classificats per nivells educatius i de la manera següent: 5t d'Educació Primària: 2; 6t d'Educació Primària: 58; Educació Secundària Obligatòria (ESO): 116; i, no especificat: 37. Al ser molt poques les enquestes de 5t de primària no podem tindre en compte els seus resultats de manera quantitativa, si bé, unides a les 58 de 6t i tenint en compte que ambdós cursos configuren el 3r Cicle d'Educació Primària – últim del cicle primari abans de l'inici de l'etapa secundària obligatòria –, en el seu conjunt, poden ser unificades per al seu comentari. Les 37 que no especifiquen de quin curs són, només s'han utilitzat per a calcular la mitjana total.

Els distints usuaris (professors), que en este cas representen els diferents centres docents i instituts que participen en l'estudi, omplin els qüestionaris online utilitzant una pàgina web, que es pot consultar en la següent direcció actual: http://www.violència.dste.Ua.És/. En cada centre es proporciona a professors, un codi personalitzat que utilitzaran per a accedir als qüestionaris, a fi d'omplir-los. Per garantir la qualitat de les dades es permet als enquestats completar les qüestions en moments distints. És a dir, l'enquestat pot omplir només parcialment els qüestionaris, guardar el seu treball, eixir de la pàgina web i tornar a connectar-se (tantes vegades com li siga necessari) per a completar les preguntes que li falten. D'esta manera s'intenten minimitzar els errors a causa del cansament o a la falta de concentració de l'enquestat. Segons es respon, les dades són emmagatzemades en una base de dades. Depenent de l'interès de la investigació, un procediment d'extracció de dades permet seleccionar aquells relacionats amb la fase i objectius del procés heurístic.

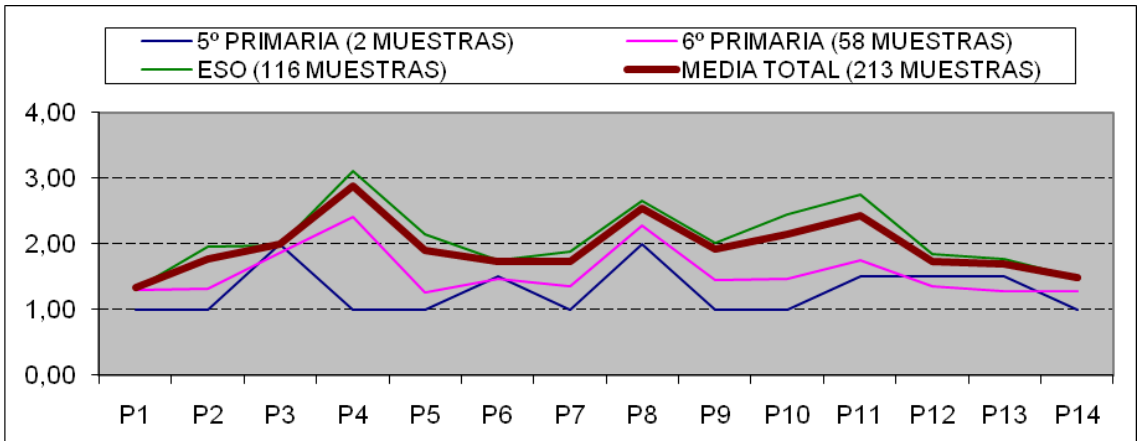
En el desenrotllament de la present investigació s'han utilitzat tècniques de recol·lecció d'informació quantitatives (qüestionaris). Es va considerar utilitzar com a instrument idoni per a esta investigació, el qüestionari, perquè permet "obtindre, de manera sistemàtica i ordenada, informació sobre les variables que intervenen en una investigació, i açò sobre una població o mostra determinada. Esta informació fa referència a que les persones són, fan, pensen, opinen, senten, esperen, desitgen, volen o odien, aproven o desaproven, o els motius dels seus actes, opinions i actituds" (Visauta, 1989: 259). Hem de considerar també que el qüestionari proposa la tècnica d'elaboració d'escales tipus Lickert, de "construcció més breu i senzilla que la

tècnica escalar de Thurstone i que és tan fiable com esta (Castejón, 2006: 98). L'escala numèrica queda definida explícitament com: 1 (mai), 2 (rares vegades), 3 (a vegades), 4 (quasi sempre) i 5 (sempre).

Resultats

A fi de relacionar els resultats parcials obtinguts - de manera sectorial en cada un dels nivells educatius -, en funció de les seccions estudiades respecte al qüestionari referenciat, i prenent com a base les mitjanes totals obtingudes de les mostres, realitzarem un contrast entre la pregunta que ens vam fer a l'inici de la investigació (descripció general) i la seua relació amb els objectius plantejats per al desenrotllament de la mateixa.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
5t PRIMÀRIA (2 MOSTRES)	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,50	1,00	2,00	1,00	1,00	1,50	1,50	1,50	1,00
6t PRIMÀRIA (58 MOSTRES)	1,29	1,31	1,86	2,41	1,26	1,47	1,34	2,28	1,45	1,47	1,74	1,34	1,28	1,28
ESO (116 MOSTRES)	1,31	1,97	1,97	3,10	2,15	1,75	1,88	2,66	2,02	2,45	2,74	1,84	1,78	1,49
MITJA TOTAL (213 MOSTRES)	1,34	1,76	1,99	2,87	1,90	1,72	1,72	2,54	1,91	2,15	2,44	1,73	1,69	1,48



Com podem observar en el gràfic poligonal, sobre el total de mostres estudiades, el valor mitjà referit a les variables conductuals (conductes distorsionadores de la convivència educativa), és lleugerament inferior en els nivells secundaris, si bé es manté la uniformitat de les freqüències per a totes i cada una de les conductes. La variable més destacada pel professorat és sens dubte el que ***els alumnes parlen en classe (P4)***, *tant entre ells com pel mòbil*, sent esta última menys habitual. La distracció i per tant la falta d'atenció, dificulta la labor docent del professorat al ser necessari cridar l'atenció davant de tal comportament, interrompent la dinàmica explicativa (docent) i atencional (discent). En un percentatge no molt inferior ens trobem amb ***els insults (P8)*** entre els alumnes, ***el retard (P11)*** de l'alumnat i la ***campana (P10)*** o faltes d'assistència. Les variables que segueixen a estes últimes són l'***agressió (P3)***, ***deserció escolar (P5)*** i, en menor grau, ***el berganteria - el pandillisme - (P9).*** És en esta terna on hi ha un major distanciament entre els nivells superiors d'ensenyança estudiats (educació secundària obligatòria) i l'últim cicle de l'educació primària. Així, doncs, serien conductes pròpies de l'ESO i per tant – des de la formació permanent del professorat – hem de buscar postulats d'actuació per a corregir la dita tendència.

El ***robatori (P12)*** de diners (actualment també el mòbil) i la ***falsificació documental (P7)***, també observem que és més pròpia dels nivells superiors. La falsificació de les notes, cartes de comunicacions de falta d'assistència o documents en general que hagen de ser firmats pels pares, són hàbits que no per ser habituals (valga la redundància) han de considerar-se circumstancials. El ***vandalisme (P13)*** i la ***discriminació (P6)***, així com ***l'abús (P1),*** són les conductes menys quantificades, sent esta última, pràcticament no reconeguda en cap dels nivells educatius, sobretot, en el primer nivell educatiu analitzat.

Discussió

La violència en general i la problemàtica de la convivència escolar en l'actualitat, és una qüestió molt complexa i que per tant requereix la participació de tota la comunitat educativa. És el professorat, com a coparticipant de l'acte educacional docent, qui ha de ser conscient que el conflicte és una "nova oportunitat educativa" que hem d'aprofitar per a millorar la praxi educativa.

Així doncs, i segons els resultats obtinguts i explicitats, tant de manera parcial com en funció dels diferents nivells educacionals, seria procedent assenyalar en primer lloc que partint del reconeixement dels múltiples contextos de violència (conductes no facilitadores de la bona i correcta convivència escolar) és possible que el professorat, reconeixent quines són aquelles conductes distorsionants del bon fer educatiu, unisca esforços junt amb la major quantitat d'actors i entitats socials – comunitàries o estatals – en l'aspiració a una millora constant de la convivència en els nostres centres educatius. En segon lloc, les mesures adoptades pel professorat dels centres manifesten una relaxada i ambivalent tensió entre les pedagogies autoritàries i una nova pedagogia del conflicte que tendeix necessàriament a establir noves vinculacions entre els col·lectius docents i la resta de la comunitat educativa.

Haurem per tant d'establir i compondre espais institucionals per a la resolució oportuna dels conflictes, on tots els actors i membres de la comunitat puguen participar, afavorint el desenrotllament personal i professional cap a l'adquisició d'habilitats prosocials, particularment entre el col·lectiu docent. Proposem com a educadors i per tant, immersos en el col·lectiu professional docent, continuar avançant per la senda d'una major participació i un major compromís polític i social entorn de la problemàtica de la violència escolar, conscients que és imprescindible i inajornable l'assumpció de responsabilitats personals cap a la construcció d'un present i un futur, patrocinat des de la col·lectivitat, en plenes garanties de llibertat i equitat.

Referències

Cascón, F. (2000). *Educar en i per al conflicte*. Bellaterra: Càtedra UNESCO.

Castejón, J. L. (1997). *Introducció als mètodes i tècniques d'investigació i obtenció de dades.* Alacant: Edicions Club Universitari.

Dawson**,** P. (1997). *In* drec the deep end: Conducting processual research on organisational change. *Scandinavian Journal of 'Management'*, *13*, 389 - 405.

Debarbieux, E. i Blaya, C. (2001). Violència escolar. Un problema mundial l'escola rep la tensió de la societat i pot ampliar-la. *Revista Correu UNESCO*, *4*.

Fisas, V. (2004). *Cultura de pau i gestió de conflictes*. Barcelona: Icaria /UNESCO.

Morales, M. (2000). *Convivència, tolerància i multilingüisme en educació intercultural en secundària*. Madrid: Narcea.

Ortigosa, S. (1996). *Informe d'Espanya 1996*. Madrid: Fundació Trobada.

Peiró, S. (2005a). *Indisciplina i violència escolar*. Alacant: Institut de Cultura Juan Gil-albert.

Peiró, S. (2005b). *Institucions educatives i models pedagògics*. Badajoz: Abecedari.

Peiró, S. (2006). *Propostes respecte a problemes convivencials en educació*. Treball presentat al XXV Seminari Interuniversitari de Teoria de l'Educació. Salamanca.

Vinyamata, E. (2001). *Conflictología*. Barcelona: Ariel.

Visauta, B. (1989). *Tècniques d'investigació social*. Barcelona: PPU.

INSERCIÓN LABORAL DE LOS LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2006-2012): CÓMO, DÓNDE Y CUÁNTO TARDAN EN COLOCARSE LOS PEDAGOGOS.

Covadonga Ruiz de Miguel, Universidad Complutense de Madrid
Mª José García de la Barrera Trujillo, Universidad Complutense de Madrid
Email contacto: covaruiz@ucm.es

Resumen

La inserción laboral del pedagogo es una cuestión interesante puesto que conlleva un perfil multidisciplinar. Aparte de sus tres especialidades: escolar, social y laboral, la figura del pedagogo es polivalente y sus salidas profesionales muy dispares, lo que puede ser interesante a la hora de investigar la situación laboral de estos profesionales en la actualidad para poder descubrir cómo mejorar su formación para una mejor salida al mercado laboral. Para ello se ha realizado una investigación con seis de las últimas promociones de licenciados en Pedagogía de la se obtienen datos acerca de los puestos laborales que ocupan los licenciados en Pedagogía: su vinculación con los estudios, las condiciones de contratación, tiempo transcurrido entre la finalización de los estudios y el acceso a un empleo relacionado con ellos, etc. Los datos permiten identificar además la percepción de la adecuación de la formación obtenida en la universidad, así como la detección de lagunas en su formación.

Descriptores: *Pedagogo, Salidas profesionales, Formación universitaria.*

Abstract

The employment of the pedagogue is an interesting question since it implies a multidisciplinary profile. Apart from its three specialties: school, social and work, the figure of the pedagogue is versatile and very different career paths, which can be interesting when investigating the employment status of these professionals today to discover how to improve their training for a better start to the labor market. This study was performed at the University Complutense of Madrid in the last six graduates in Pedagogy promotions where, through a questionnaire, collect data that provide access to first-hand information about the jobs that occupy the Bachelor Pedagogy: Linkages with the studies, the conditions of employment, time between the completion of studies and access to employment related to them, etc. The data also identify the perception of the adequacy of the training received in the university as well as the identification of gaps in their training.

Keywords: *Pedagogue, Careers, University training.*

Introducción

Desde sus inicios en 1904 en la Universidad Central de Madrid, los estudios de Pedagogía se han ido extendiendo por toda la geografía española, y actualmente, prácticamente en todas las universidades se imparte el título actual de Grado en Pedagogía. A

diferencia de otras titulaciones, en las que las salidas profesionales están más claras e incluso regladas, las de los pedagogos son muchas y, en ocasiones, desconocidas para los propios titulados. Los estudios de inserción laboral y profesional de los titulados resultan esenciales para motivar a los futuros pedagogos y poner de manifiesto que es una profesión con futuro. Además pueden dar pistas a los estudiantes sobre los puestos que pueden ocupar una vez que terminen sus estudios, y "motivarles" de algún modo, al conocer las tasas de empleo de sus predecesores.

Cuando hablamos de *inserción laboral* nos referimos tanto a la incorporación del titulado a un puesto de trabajo como al mantenimiento del mismo (Fernández, 1988; Figuera y Bisquerra, 1992; Pérez Escoda, 1996). Dada la actual situación de crisis económica y los altos niveles de paro en España, es preciso considerar que, además de la dificultad para encontrar un trabajo, el otro gran problema reside en la capacidad para mantenerlo (Romero et al., 2004). En términos generales, la *inserción laboral* haría referencia a la obtención de un trabajo no necesariamente relacionado con la preparación de la persona, desde este punto de vista, podría identificarse con la *inserción ocupacional*. Cuando el puesto está relacionado con la formación, se utiliza el término de *inserción profesional*, dado que el concepto "profesión" está estrechamente relacionado con el currículum formativo (Homs, 1991; López Palma, 1996; Pérez Escoda, 1996; Pérez Escoda y Aneas, 1999). Un estudio concienzudo de *inserción laboral* debería incluir además aspectos relacionados con la calidad de ésta: duración del contrato, nivel o categoría profesional, tipo de ocupación, nivel de ingresos, oportunidades de promoción, etc.

A pesar de que los estudios sobre inserción laboral son relativamente recientes, diversos autores han realizado trabajos y propuestas sobre los factores y variables intervinientes (Blanch, 1990; Rose, 1991; Priesca, 1991; Arrizabalaga, 1992; Pérez Escoda, 1996; Figuera, 1996; Donoso, 2000 y Romero, 2004). Romero *et al* .(2004) identifican los factores que condicionan la inserción laboral; su importancia radica en la posibilidad de poder operar con ellos, de manera que se puedan evaluar, que puedan ser objeto de intervención y de seguimiento por parte de los profesionales.

Tabla 1
Factores que condicionan la inserción laboral.

Factores de ocupabilidad	**Factores de empleabilidad**
Estructura, características y tendencias del mercado laboral: - la coyuntura económica - las ofertas de empleo - las demandas de empleo y la concurrencia - los índices económicos - los cambios demográficos - la política laboral del momento - la reestructuración del mercado de trabajo Factores subjetivos: - Edad - Sexo - Nacionalidad…	Actitudes. - Importancia que se le concede al trabajo - Interés por trabajar y buscar empleo (amplitud, disponibilidad) - Autoestima personal y profesional - El lugar de control y atribución e los éxitos y fracasos - Madurez ocupacional Competencias: - Competencias transversales - Competencias básicas - Competencias relacionales - Competencias profesionales (formación y titulación académica, experiencia laboral) - Conocimientos de inserción y de técnicas de búsqueda de ocupación Los factores sociales: - El contexto personal - Situaciones de rechazo

Fuente: Elaborado a partir de la propuesta de Romero *et al*., 2004.

Como decimos, han sido varias las experiencias que se han llevado a cabo con el fin de analizar la situación laboral de los egresados. En el ámbito internacional encontramos experiencias como *El proyecto CHEERS* (http://www.uni-kasel.de/wzl/cheers.htm.); o el *proyecto REFLEX (*http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm*)*. También encontramos otras experiencias en el ámbito nacional: el Programa de Calidad Institucional de la Universidad de León (1999), Seminario de Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los universitarios (León, 2003), las "XII Jornadas de Economía de la Educación" (Universidad Carlos III de Madrid, 2003); La Jornada Internacional "La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos" (Valencia, 2004), Los trabajos del Centro Andaluz de Prospección (CANP), etc. Todos estos estudios son generales, para todas las titulaciones.

Específicamente para los titulados en Pedagogía encontramos el estudio sobre la inserción laboral de los graduados la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, realizados por el Gabinete de Evaluación e Innovación Educativa (Ventura y Martínez, 2007). En este estudio se realizó el seguimiento a un total de 664 graduados, y las conclusiones eran alentadoras. La tasa de ocupación de los titulaos osciló entre el 85% y el 90%. El proceso de transición al trabajo se realizó antes de la graduación para una media del 62% de los encuestados, un 18% tardó menos de seis meses y un 10% más de un año. La vía de acceso al mercado laboral más frecuente fue el ofrecimiento directo a los empleadores (40%), seguida de los contactos a través de amigos o conocidos (28%) y de la participación en concurso/oposición (22%). Respecto de las condiciones laborales y la calidad de la inserción, un 75% de los ocupados, lo estaba en trabajos relacionados con los estudios de Pedagogía. La mayoría de los ocupados tenían contrato de trabajo (90%), siendo un contrato estable para una media del 47%, e inestable para el 43%; un 5% trabajaba por cuenta propia y otro 5% trabajaba sin contrato. Los salarios se distribuían en una amplia banda, un tercio de los ocupados percibía un salario inferior a 100.000 pesetas mensuales, otro tercio percibía entre 100.000 y 150.000, y otro superaba las 150.000 pesetas. Los datos denotaban una rápida transición al mercado de trabajo, si bien las vías fundamentales de inserción no coincidían con las de otras titulaciones, ya que en éstas predominaban los canales informales, las redes personales (amigos, conocidos…) para acceder al mercado laboral y no tanto el ofrecimiento directo a los empleadores como sucedía en Pedagogía. En este trabajo, se recogieron también sugerencias de los titulados que coincidían en considerar, como aspecto clave, la formación práctica y la necesidad de aproximar el mundo educativo y el laboral. Más de un 40% de los encuestados recomendaron incrementar la formación práctica, no sólo en cantidad sino también en calidad.

En 2005, la ANECA realiza la *Encuesta de Inserción Laboral*, en la que se realiza un estudio sobre la inserción laboral y profesional de todos los titulados. Para el caso de Pedagogía, la muestra era nacional y estuvo formada por 469 sujetos. Las principales conclusiones señalan que el 70% de los licenciados en Pedagogía encuentran trabajo en menos de un año, y un 30% en menos de tres meses. Además la inserción profesional es muy aceptable, ya que más del 60% encuentra un trabajo en el que desarrolla funciones directamente relacionadas con áreas educativas. La vía de encontrar trabajo fundamentalmente es a través de los propios contactos (43%), seguida de la propia autocandidatura (18%), contactando con los servicios profesionales que puedan estar interesados en contratar los servicios profesionales de un licenciado en Pedagogía. Según este estudio, el tipo de contrato más frecuente es el temporal (54%) frente al contrato fijo (39%). El requisito más solicitado para ocupar el puesto laboral es el de licenciado en Pedagogía (66%), le sigue el de diplomado con un 28% de los puestos que desempeña el profesional de la educación. Según este estudio de la ANECA, las funciones más desempeñadas por los

licenciados en Pedagogía son: docencia (profesor de idiomas, educación especial, profesor de apoyo...); orientador escolar y familiar; como educador en distintos ámbitos (mayores, menores, marginados, etc.); coordinación y gestión (coordinador de programas, profesores, gabinetes pedagógicos, de salud, etc.); formación (formación continua, de adultos, empresas, etc.); pedagogía terapéutica (dificultades, apoyo cognitivo, psicomotrocidad...). Preguntados por su formación, la gran mayoría (76%) la considera adecuada o muy adecuada, aunque también detectan lagunas de formación, destacando sobre las demás una mayor formación práctica (81,8%), y dispersándose la respuesta de lagunas en cuanto a determinados contenidos.

Método

Por su diseño, estamos ante un estudio de carácter no experimental, exploratorio y *ex-post-facto*. Para la recogida de la información necesaria para la elaboración de este estudio, se elaboró un cuestionario compuesto por preguntas tanto categorizadas como abiertas sobre diferentes aspectos relacionados con su formación y su inserción y experiencia laboral. El cuestionario estaba compuesto por 7 bloques que hacían referencia a los aspectos siguientes: Datos personales, Formación posterior a la licenciatura, Experiencia en el extranjero, Empleo actual, Autónomos, Situación actual de desempleo y Valoración de la formación universitaria.

Procedimiento de recogida de datos y análisis de datos

El cuestionario fue adaptado al formato de *Google Drive* y se envió a los participantes un enlace para responderlo *on-line*. El link estuvo activo durante un mes. Transcurrido ese tiempo, se cerró el acceso y se procedió al volcado de los datos y depuración de la base de datos para su posterior procesamiento. Los datos fueron analizados con los programa SPSS 20.0 y Excel.

Muestra

Se ha realizado un muestreo incidental, por lo que la muestra no es aleatoria y, por tanto, tampoco representativa de la población a la que pertenece (licenciados en Pedagogía). Se contactó por correo electrónico con licenciados en Pedagogía que, a través de diferentes medios (redes sociales, entre otros), contactaron con otros licenciados con los que mantenían el contacto. Finalmente se consiguió contactar con un total de 101 interesados, de los que 77 respondieron al cuestionario. La muestra está compuesta por una mayoría de mujeres (84,2%). Esta distribución es similar a la que encontramos en las aulas universitarias en esta titulación. Los sujetos tienen una media de 28 años (S=2,2) y la nota media de licenciatura es de 2,00 (siendo 1 aprobado y 4 matrícula de honor) (S=2,4).

Se dispone de datos de sujetos de 6 de las últimas promociones de Licenciados en Pedagogía, siendo su distribución bastante equitativa: 2006/07 y 2007/08 el 15,1%, de 2008/09 el 11%, 2009/10 el 21,9%, 2010/11 el 30,1% y por último 2011/12 el 6,8%.

Resultados

Según los datos analizados, el 68,42% de los sujetos ha trabajado alguna vez en algo relacionado con sus estudios. Y el 67,4% de los sujetos estaba trabajando en el momento en el que se recogieron los datos. De los sujetos que trabajan, el 76,5% lo hace en trabajos

relacionados con su formación, solo el 23,5% afirma estar trabajando en algo que no tiene relación con Pedagogía.

El tiempo medio que han tardado en encontrar el empleo actual ha sido de 15,18 meses (S = 15,8). Para el 24,5% de los licenciados, el trabajo que desempeñan actualmente es el primero que han tenido, el 75,5% restante ha tenido otros trabajos antes. La forma en la que han encontrado el trabajo que desempeñan actualmente es variable. Destacan sobre las demás *Internet* (24,14%), *Prácticas previas o trabajo previo* (20,69%) y *A través de amistades o familiares* (17,24%). En el caso contrario los medios menos utilizados son *Anuncio oficial* y *Concurso/oposición*, ambas con un 1,72%.

Casi la totalidad de la muestra, el 89,5% de los sujetos, ha participado en alguna actividad formativa para completar los estudios una vez terminada la carrera, y la opción elegida ha sido mayoritariamente los *Cursos o programas de perfeccionamiento* (34,2%), seguidos de *Máster o Postgrado Universitario* (30,2%), y *Seminarios o jornadas* (23,7%). En menor medida ha realizado *Título de Experto, Especialista* (14,40%); *Cursos de Formación ocupacional en horario laboral* (13,16%); *Máster no universitario* (10,53%); *Otra licenciatura* (10,50%); *Cursos de formación ocupacional* (9,21%); *Doctorado* (6,50%), *Otra diplomatura* (5,20%). Un 21,05% afirma haber hecho otra formación. La influencia de esta formación en la búsqueda de un empleo ha sido variable, un 40,8% afirma que ha influido, mientras otro 40,8% afirma que no lo ha hecho. El 18,4% restante todavía no ha concluido dicha formación complementaria

Sobre los puestos laborales que ocupan los licenciados en Pedagogía (40 lo han indicado), hay una gran variedad. El más repetido ha sido el de técnico en recursos humanos (20%), seguido de pedagogo (7,5%) y personal de investigación en formación (7,5%). Otros puestos desempeñados por los pedagogos son: dirección de proyectos, dirección del área educativa, asesoría pedagógica, comercial venta de formación a empresas, coordinación de formación y administración de plataforma *Moodle*, responsable del Departamento Educativo del Club Deportivo, orientación socioeducativa y laboral, preparador laboral, consultor docente, educador social, maestro, educadora, jefe Departamento de Orientación, Profesora Ayudante, Pedagogía Terapéutica, monitor de refuerzo educativo, monitor de talleres educativos, cuidador/auxiliar educativo, técnico de formación/adolescentes, técnico de libertad vigilada, etc.

Solo en el 11,8% de los casos, era imprescindible haber cursado la licenciatura de Pedagogía para ocupar el puesto que ocupan. Entre los motivos a la hora de aceptar un trabajo destacan: *Oferta interesante* (53,8%), *Urgencia por trabajar* (42,3%) y *Buenas perspectivas profesionales* (40,4%). El resto de opciones no superan el 40% de los sujetos siendo el menor motivo para aceptar el trabajo *Compatible con deberes familiares* con un 9,6%.

La gran mayoría de los sujetos (73,1%) trabaja en el sector privado, mientas que un 15,4% los hace en la empresa pública y el 11,5% restante lo hace en el tercer sector. El ámbito laboral de los sujetos es el de la empresa en casi la mitad de los casos (40,4%), seguido del social (25%), escolar (19,2%) y universitario (7,7%). El 7,7% restante afirma pertenecer a otros ámbitos (autónomos, comercio, doméstico o deportivo).

El tipo de contrato que tienen los licenciados en Pedagogía es indefinido (no funcionario) en el 36,5% de los casos, seguido de contratos por obra y servicio (26,9%), contratos temporales (15,4%), becarios (7,7%), autónomos (5,7%), contratos de formación

(3,8%), y contratos de prácticas (1,9%). El 1,9% restante afirma estar trabajando sin relación contractual.

En cuanto a las funciones que desempeñan los pedagogos en sus puestos de trabajo, éstas no tienen relación con la Pedagogía en el 17,6% de los casos. Las funciones desempeñadas que tienen relación con los estudios cursados hacen referencia a recursos humanos (17,6%), orientación (15,7%), educación no formal (11,8%), coordinación y gestión (11,8%), docencia (7,8%), investigación (7,8%), Pedagogía Terapéutica y psicomotricidad (5,9%) y elaboración de materiales didácticos (3,9%).

La banda salarial en la que se mueven los sujetos es de hasta 600€ en el 90,5% de los casos, entre 600 y 1200€ en el 5,6% de los casos y de entre 1200 y 1800€ en el 3,7% restante. A pesar de esto, el 62,26% afirma estar satisfecho con el sueldo que tiene.

La satisfacción general con el puesto de trabajo es buena, el 54,7% de los sujetos está bastante o muy satisfecho con el trabajo que desempeña, el 24,5% está satisfecho, y solo el 20,6% está poco o nada satisfecho.

La valoración que percibe que tienen sus compañeros sobre la figura del Pedagogo en su trabajo es normal en el 37% de los casos. Los extremos están bastante igualados, el 28% percibe una buena valoración, mientras que el 35% la percibe como mala.

En la muestra encontramos también sujetos que actualmente no trabajan, y suponen un 32,8% del total. De ellos, el 72% ha trabajado alguna vez desde que terminó la carrera el 72%, y el 28% restante no ha trabajado nunca. Las personas que actualmente están sin trabajar, llevan una media de 10,4 meses buscando trabajo, y si antes trabajaron en algo relacionado con Pedagogía, lo dejaron porque se acabó el contrato (56%) o porque no les gustaba (8%). El 36% de las personas que actualmente no trabajan, tampoco lo ha hecho nunca en el ámbito de la Pedagogía. El 88% de las personas que no trabajan actualmente está inscrita como demandante de empleo, pero algo menos la mitad (44%) cobra alguna prestación por desempleo.

Respecto a lo que "sacrificarían" para trabajar, los más destacados son *Ingresos inferiores a los esperados por formación* y *Tareas no relacionadas con los estudios* (80% en ambos casos), seguido de *Categoría profesional inferior a la esperada* con un 79,2%.

Para terminar, se ha preguntado a los sujetos acerca de la satisfacción con los estudios cursados, y ésta es alta. En general, los sujetos de la muestra, están contentos de haber cursado la licenciatura de Pedagogía, ya que el 60% volvería a cursarla (de ellos, la mitad con total seguridad). El 40% restante, no tiene claro que volviera a cursar esos estudios, de ellos solo el 13% no lo haría con total seguridad. Fue la vocación lo que empujó a la mayoría (44,7%) de los licenciados a cursar Pedagogía. También hay un porcentaje bastante elevado de sujetos (34,2%) que hicieron la carrera porque no pudieron elegir otra, o que no era su primera opción. Un 6,6% la hizo pensado que tenía buenas expectativas laborales, y otro 6,6% por influencia del entorno o amistados. El 5,3% lo hizo para completar una formación que ya tenían, y el 1,3% restante por otros motivos. En general, se muestran satisfechos con la preparación que han tenido en la carrera (si bien es cierto que casi el 90% considera que ha faltado algo en su formación). La mayoría (43,4%) piensa que la preparación universitaria ha sido adecuada, el 18,4% piensa que ha sido bastante o muy adecuada, y un 38,1% piensa que ha sino poco o nada adecuada. En general, echan en falta más prácticas a lo largo de la carrera

y una formación más amplia en lo laboral (RRHH) y no tanto centrada en lo escolar. En cuanto al desarrollo de las competencias fomentadas durante la carrera destacan: *apertura al aprendizaje a lo largo de la vida*, *autonomía en el aprendizaje* y *capacidad de crítica y autocrítica*. Por otra parte la competencia menos desarrolladas según el 92% por ciento de los sujetos es la *comunicación en lengua extranjera*.

Discusión

Aunque la muestra con la que se ha trabajado no es representativa, y no se pueden generalizar los resultados obtenidos al conjunto de los licenciados en Pedagogía, sí que podemos extraer una serie de conclusiones que pueden ser interesantes, sobre todo, para los actuales estudiantes del Grado en Pedagogía. En primer lugar, podemos decir que la de Pedagogía es una titulación que actualmente tiene una demanda moderada entre los estudiantes. Aunque no todos estudiantes eligieron la carrera por vocación, cabe resaltar que buena parte de la muestra volvería a cursarla. En contra de lo que pudiera parecer, estos profesionales encuentran empleo con relativa rapidez, y más de la mitad de la muestra está trabajando, además, en puestos relacionados con los estudios. En los momentos actuales de crisis económica generalizada y cuando los niveles del paro rondan el 23%, no es un mal dato para los pedagogos.

Como no podía ser de otro modo, el medio que utilizan los licenciados para encontrar trabajo es la búsqueda en portales de empleo de Internet. Otro medio que suele dar resultado en la búsqueda de empleo, es el haber realizado prácticas en la empresa. Los amigos y familiares y la red de contactos propios suele funcionar también para este colectivo. Prácticamente todos los sujetos de la muestra han continuado los estudios para completar la formación una vez licenciados, pero no se puede hablar de una influencia decisiva de estos estudios de perfeccionamiento a la hora de encontrar un puesto de trabajo.

Como hemos presentado en páginas anteriores, podemos decir que la profesión del pedagogo tiene futuro. Que los sujetos encuentran empleo una vez terminados los estudios y que tienen su propio lugar en el mercado laboral. En cuanto a las 20 competencias planteadas, casi todas han sido desarrolladas en la carrera, a excepción de la *comunicación en una lengua extranjera*. Lo que hace pensar que estos estudios aportan herramientas para poder desarrollar la profesión con unos estándares de calidad en la formación.

Referencias

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 1). Madrid: ANECA.

Arrizabalaga, A. (1992). Claves para la inserción profesional. *Herramientas, 20(*2), 36-41.

Blanch, J. M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.

Donoso, T. (2000). La inserción socio-laboral: diagnóstico de las variables relevantes. En L. Sobrado (Ed.), *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp.69-104). Barcelona: Estel.

Fernández, J. A. (1988, noviembre). *La formació i la inserció*. Ponencia presentada en las Jornades tècniques d'estudi i debat: la inserció social i professional dels joves. Ayuntamiento de Barcelona: Barcelona.

Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo.* Barcelona: EUB.

Figuera, P. y Bisquerra, R. (1992, marzo). *Transició i inserció: una aproximació conceptual*. Trabajo presentado en las IV Jornades d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional, *A.C.O.E.P.* Barcelona.

Homs, O. (Dir.) (1991). La inserción profesional de titulados universitarios. *Boletín de Información Universitaria, 3.* Secretaría General del Consejo de Universidades.

López Palma, F. (1996). La formación ocupacional. En J. Trilla (Coord.), *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (pp.64-77). Barcelona: Ariel.

Pérez Escoda, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral.* Barcelona: CEAC.

Pérez Escoda, N. y Aneas, A. (1999, septiembre). *Conseguir un empleo: ¿Índice de calidad de la formación ocupacional?* Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Calidad Educativa, Empleo e Interculturalismo en el Camino de Santiago. Santiago de Compostela.

Priesca, P. (1991). Una aproximación a la psicología del demandante de empleo de larga duración. *Herramientas, 16*(4), 30-33.

Romero, V., *et al.* (2004). *Inserción ocupacional.* Barcelona: Altamar.

Rose, J. (1991). Formación y mercado de trabajo: utilización de los datos para la toma de decisiones. *Formación Profesional, 2, 57-61.*

Ventura, J. y Martínez, F. (2007). Inserción laboral y empleabilidad en el marco del EEES: el caso de la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Temps d'Educació*, *32*, 99-117.

CAMPOS INTERVINIENTES EN LA CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE PARA EL NIVEL MEDIO EN LA PROVINCIA DE LA PAMPA, ARGENTINA

Sonia Alzamora, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
Email contacto: soniagalzamora@gmail.com

Resumen

Esta comunicación presenta un análisis interpretativo de las principales agencias y agentes vinculados a la formación permanente de los agentes escolares de Nivel Medio en la provincia de La Pampa, Argentina, a partir de la conceptualización de campo formulada por el sociólogo Pierre Bourdieu y los aportes de B. Bernstein y M. Díaz para abordar los campos de recontextualización oficial y pedagógico. Se realizó un trabajo de entrevistas y encuestas a referentes de las agencias formadoras y de los agentes escolares del nivel medio obligatorio. Asimismo se analizó documentación del campo de la política educativa nacional y provincial. Este avance permite construir las primeras hipótesis sobre las relaciones jerárquicas en el campo; analizar las posiciones dominantes y las subordinadas ,y por otra parte, analizar los intentos de autonomización del campo de la formación docente permanente.

Descriptores: *Formación docente permanente, Campo, Política educativa, Agentes.*

Abstract

This paper presents an interpretive analysis of the main agencies and agents linked to the continuing education of teachers of obligatory secondary education in the province of La Pampa, Argentina, from the field conceptualization made for the sociologist Pierre Bourdieu and the contribution by B. Bernstein and M. Díaz addressing the fields of official and pedagogical recontextualization.It was made a work of interviews and surveys to referents of educational agencies and school agencies of obligatory secondary education. Documentation was also investigated of the national and provincial in education policy field. This advance allows build the first hypothesis of the hierarchical relationships in the fields; to analyze the dominant and subordinate positions and moreover, analyze the attempts of field autonomizacion in the teachers continuing education.

Keyswords: *Continuing education, Field, Educacional policy, Agents*.

Introducción

Esta comunicación se propone llevar a cabo un análisis interpretativo de los principales agentes y agencias vinculados con la formación de los agentes escolares (docentes y directivos) en ejercicio en el Nivel Secundario (se utiliza indistintamente esa denominación o Nivel Medio) en una jurisdicción de la República Argentina, a partir de categorías teórico-metodológicas formuladas por el sociólogo P. Bourdieu y aportes de la obra de B. Bernstein. Se inscribe en el marco de la investigación doctoral destinada a indagar las posiciones y

oposiciones de dichos agentes y agencias en la lucha por la imposición de representaciones legítimas acerca de las metas y contenidos de la formación docente permanente. Argentina es un país extenso, con diferencias entre las 24 jurisdicciones y el interior de las mismas, motivo por el cual se acota la investigación a la provincia de La Pampa, ubicada en el centro sur del territorio. Históricamente ha jugado a favor del gobierno nacional en sus alineamientos políticos y se mantiene en dicha postura en este momento de implementación de la obligatoriedad del Nivel Medio, establecida por la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006.

El abordaje metodológico cualitativo se plantea en una línea de continuidad con la propuesta de Bourdieu y auxiliada en aspectos específicos, en obras como la de Taylor y Bogdan (2000) y Goetz y Le Compte (1988), entre otros. En un movimiento que imbrica las categorías que abordan el espacio social estudiado con el trabajo empírico, se realizaron durante el año 2012 entrevistas individuales a los principales referentes de las agencias formadoras y del nivel político central de la provincia; entrevistas grupales a docentes de distintas disciplinas y antigüedad y encuestas a personal directivo de escuelas de diferentes zonas de la jurisdicción, con la intención de cubrir la variedad de realidades sociales en las cuales se desempeñan estos agentes en las escuelas. Para cruzar dichos datos cuanti-cualitativos con los programas y proyectos de formación permanente producidos en el nivel político-educativo, se analizaron documentos normativos producidos desde 2006 al presente, en el nivel nacional y provincial, y páginas web actualizadas de estas agencias. Los cruces entre instrumentos y fuentes asegura la validez de las acciones realizadas, salvaguardando las tendencias sesgadas de la investigadora y de los mismos informantes.

Desarrollo

Para aprehender la sociedad que se presenta compleja y dispersa, se recurre a la metáfora de mostrarla diferenciada en tres campos principales: Económico, Estatal y Cultural. El Campo Económico, ligado a la producción de bienes, desarrollo de servicios, actividades financieras; el Campo Estatal engloba la formulación y establecimiento de políticas que regulan los distintos ámbitos de la vida social. El Estado cuenta con un dominio de capital que se impone sobre otras formas y especies de capital y regula las formas de intercambio en su espacio social (Bourdieu, 1988, p. 138). Puede hablarse de una especie de poder que se impone sobre las demás; motivo de lucha de los agentes por su control. El Campo Económico y el del Estado constituyen el Campo del Poder por su primacía de imposición sobre los demás espacios. Por último, el amplio Campo de la Producción Cultural, remite a la producción y circulación de los bienes culturales entre los cuales se encuentra el educativo. Alrededor de este objeto cultural, de su producción, selección y distribución, se generan posiciones, reglas y regularidades específicas que definen el Subcampo de la Educación (Bourdieu, 1998). El mismo está conformado por organizaciones diversas, por currículum, los diversos niveles educativos, los establecimientos escolares, la producción y reconocimiento de certificados de formación, los agentes escolares.

La Administración Educativa es regulada por el Campo Estatal (dentro de aquella hay que diferenciar los cargos políticos y los cuerpos administrativos) y está encargada de la selección de los saberes y la definición de los modos de comunicación prevalecientes en el sistema educativo. Estrategias éstas para desarrollar las decisiones adoptadas desde las posiciones políticas. Por otra parte, en este Campo de la Educación actúan los expertos, encargados de la construcción y la circulación de saberes, los cuerpos docentes y las asociaciones gremiales. Asimismo, hay intervención de grupos externos como las empresas

editoriales, desarrolladores de tecnologías, etc., (Martin Criado, 2010). Las relaciones entre estos diferentes grupos, agencias y agentes, son de compromisos mutuos y/o conflictos que van generando la dinámica dentro del Campo y en la relación con otros, en cierto contexto histórico-social.

Los campos luchan por lograr y mantener una autonomía relativa entre ellos porque existen relaciones de imposición de unos sobre otros. Las disputas acontecen para conquistar mayores espacios de decisión; esta regularidad cobra especificidad en el caso de la educación en relaciones de subordinación con los campos político y económico y de dominación en aquellos terrenos donde se juega la posesión de su capital específico: el cultural (en su doble condición de objetivado y en estado incorporado) (Bourdieu, 1994).

Campo de la formación docente permanente

Dentro del Campo de la Educación se puede diferenciar un subcampo cuyo objeto son las prácticas y representaciones sobre el conocimiento necesario para el ejercicio docente en el Nivel Medio. Estos agentes pueden tener o no cumplimentada la carrera docente inicial o bien provenir de otras disciplinas profesionales. Se entiende el Campo de la Formación Docente Permanente (FDP) como un espacio de relaciones en conflicto entre las agencias y agentes que regulan los movimientos de textos y prácticas desde el ámbito de Producción al Campo Pedagógico, espacio de reproducción de discursos pedagógicos cuyos agentes construyen sus perspectivas desde la experiencia y práctica en interrelación con los discursos y prácticas dominantes que actúan sobre los significados, regulando el proceso de comunicación y los conocimientos (Diaz, 1995; Bernstein, 2001).

En el espacio de Producción se producen las posiciones en la teoría, la investigación, los textos así como las problemáticas sobre las cuales versan respecto a la práctica educativa e interviene "de modo parcial" (Díaz, 1995, p. 5) en la generación de aquello que circulará en el sistema educativo. Los movimientos de desubicación y relocalización de esos discursos acontecen dentro de los Campos de Recontextualización Oficial y Pedagógico (Bernstein, 2001); cuyas posiciones se diferencian según sea la relación de dependencia con el Campo del Estado.

Dentro del Campo de la FDP las luchas por la imposición de significados se producen entonces, entre el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) cuyos movimientos se producen dentro del Estado, el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP), que intenta mantener ciertos niveles de autonomía relativa y el Campo Pedagógico (CP), así como al interior de cada agencia que conforma aquellos espacios, caracterizados por la diversidad tanto por sus trayectorias institucionales como por la pertenencia de los agentes integrantes.

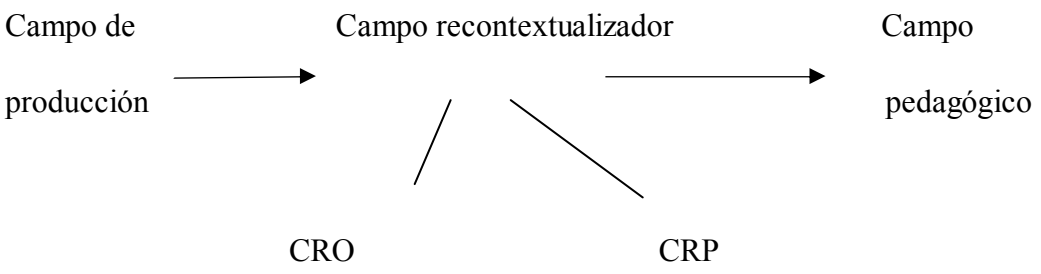


Figura 1. Relaciones que configuran el Campo de la FDP

Agencias y Agentes integrantes del Campo de la FDP

En este Campo es posible diferenciar dos grandes grupos conformados por su posición. Las agencias formadoras, independientemente de su adscripción al campo de pertenencia, y los agentes en posición de formación. A continuación, se identifican y analizan en primera instancia las agencias diferenciadas por campos de origen y en un segundo momento, los agentes escolares destinatarios de la FDP.

1. Agencias Formadoras:

En el espacio social estudiado, con posiciones ligadas a la distribución de una especie de capital cultural, las agencias que luchan por la imposición de sus representaciones a los agentes del Nivel Medio son tres: los representantes del Campo del Estado son el Ministerio de Educación del Nivel Nacional y las Áreas del Ministerio Provincial de Cultura y Educación. Los integrantes del Campo de Recontextualización Pedagógica, que también conforman el Campo de Producción[46], son la Universidad pública y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). El Gremio Docente provincial forma parte del Campo Político que lucha por la presencia en el campo de las decisiones estatales.

A continuación se pasa al análisis de cada uno de ellos en el orden antes descrito:

a- El Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación, tiene una posición de privilegio conquistada históricamente dentro del campo de la formación de los docentes por el metacapital proveniente de su capacidad de imponer significaciones legítimas así como certificarlas. El Ministerio de Educación de Nación define las políticas educativas y dentro de ellas, las líneas de formación inicial y permanente. Lo realiza en consonancia con discursos que circulan en el ámbito internacional propuestos por intelectuales del Campo Intelectual de la Educación y principalmente por organismos internacionales, con sus diferencias de posición y discursos, como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, UNESCO.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) es un área dependiente de aquel Ministerio nacional creada en 2007 y junto a otras dependencias ministeriales, son las responsables del proceso de negociación de los programas y proyectos de FDP con las jurisdicciones provinciales; las cuales poseen autonomía para definir una política educativa

[46] El Campo de Producción remite a la categoría de Campo Intelectual de la Educación propuesta por Díaz (1995 y 2000).

aún por fuera de los marcos legales nacionales, motivo por el cual es condición su aprobación para implementar las líneas nacionales en las escuelas medias.

b- El Ministerio de Cultura y Educación provincial muestra, en las últimas décadas, la intención política de desarrollar los objetivos de FDP fijados en el nivel nacional e intenta cumplir las prescripciones establecidas. En la década de 1990 se adhirió a la Red Federal de Formación Docente Continua y en la actualidad incorpora la totalidad de las líneas nacionales, incluidas las de formación permanente. Los agentes especializados en áreas de educación que integran la administración de las Direcciones de Nivel Medio y de Planeamiento actúan desde su posición de recontextualización de las decisiones políticas adoptadas por las autoridades políticas provinciales. El cuerpo integrado por personal técnico (se denomina así a estos agentes) son los encargados de priorizar discursos, acciones, agentes formadores y destinatarios, tiempos de realización.

El Ministerio Provincial ostenta una posición privilegiada por detentar capital cultural y económico para desarrollar acciones formativas además de agregar su propio poder como Estado, autorizado para certificar las acciones de formación de los docentes y legitimar las certificaciones que éstos presentan para sus legajos anualmente. Sostiene relaciones de autonomía con las demás agencias jurisdiccionales y con las externas, a quienes contrata temporalmente para el desarrollo de ciertas acciones formativas imponiéndoles, de modo más o menos negociado, los componentes de la formación.

c- El Campo de Producción (o Campo Intelectual de la Educación) sostiene una posición dominante en la definición de la agenda teórico-metodológica en el medio educativo en las instancias de formación y en la fundamentación de la práctica pedagógica del Campo Pedagógico. Si bien desde la década de 1990 y con mayor acentuación en estos últimos años, un importante número de grupos intelectuales presta sus servicios en tareas de asesoramiento y/o evaluación para organismos del Estado, colocándose en una relación heterónoma respecto a sus propias posibilidades de decisión. Continúa la producción científica y/o de textos, entre otros modos de circulación del conocimiento, y sería un área de estudio relevante para conocer si en esos ámbitos se mantiene la autonomía. En el Campo de la Formación de los docentes en ejercicio, resulta posible distinguir dos agencias: la Universidad Nacional Local y las Instituciones de Formación Docente de Nivel Superior no universitario (ISFD).

d- La Universidad pública, agencia estatal responsable de la formación del profesorado para los distintos niveles de educación (en el caso que nos interesa porque cubre varios campos disciplinares de formación) e investigación, realiza a través de los agentes específicos -docentes investigadores agrupados en unidades académicas y/o institutos de investigación- diagnósticos de las áreas que requieren de formación y hace sus propuestas. En estas acciones pone en juego distintas especies de capital: capital cultural acumulado en las titulaciones de los agentes, capital social que deviene de sus relaciones con otras universidades y con especialistas renombrados a quienes puede convocar para ampliar su oferta de formación, y el reconocimiento simbólico ganado en el campo pedagógico; son estas apuestas las que construyen la posibilidad de imponer un punto de vista legítimo en el campo de la formación.

En la lucha simbólica dentro del Campo de la FDP, los títulos y certificaciones de los agentes universitarios, la acumulación y el reconocimiento, actúan como propiedad simbólica que es usada para distinguirse de los agentes de los Institutos Superiores de Formación Docente y de los cuadros técnicos y políticos de la Administración Estatal de la educación; situándose en posición de dominación en el espacio social en cuanto a capital cultural que es

el prevaleciente en este espacio social. La pretensión es imponer su perspectiva como "universalmente aprobada" (Bourdieu, 1988, p.138), actuando como barrera protectora frente a quienes no tienen similar capital y, al mismo tiempo, como carta de presentación ante grupos que pueden contratar sus funciones (Martín Criado, 2010).

e- Las otras agencias locales son los Institutos de Formación Docente (dependientes del Ministerio de Cultura y Educación provincial) con funciones de formación docente inicial, continua e investigación y otros, sólo con función de capacitación. Los niveles de formación acreditados por los agentes, respecto a la universidad así como entre ellos, es un motivo de diferenciación y clasificación al interior de la jurisdicción. Dentro de estas agencias hay diferencias según sea su dependencia pública y privada; aspecto que diferencia las posibilidades de actuación en el campo de la FDP y de financiamiento recibido. Con la última Ley de Educación se recortó la posibilidad de movimiento de los Institutos de Formación privados al limitar la cantidad de cursos que los docentes pueden presentar de esas agencias (con la estrategia de validar escaso puntaje anualmente para mejorar el lugar en los listados de designación); modificando su posición de los años 90, cuando eran visualizados como un ámbito donde los docentes "compraban puntaje".

Es discutible su pertenencia al Campo Intelectual por su reciente incorporación a la producción de conocimiento a través de tareas de investigación, promovidas éstas por las convocatorias para ganar financiamiento y acreditación de los investigadores por parte del Instituto Nacional de Formación Docente. El trabajo de formación permanente realizado consiste mayormente en recontextualización de discursos educativos vigentes, de ahí la duda.

f- Dentro de las agencias formadoras se encuentra el único gremio docente que agrupa a los docentes de todos los niveles del sistema educativo provincial. Acredita un capital social que deviene de las relaciones con otras agencias sindicales del país y del extranjero así como organismos que adhieren a su causa política. El capital simbólico ostentado deviene de la trayectoria de luchas en defensa de los derechos laborales y sociales. Motivos éstos por los cuales se incluye en el Campo Político por sus luchas para posicionarse en lugares privilegiados en el Estado, en la imposición de representaciones.

2. *Los agentes escolares:*

Los docentes y directivos de establecimientos educativos de Nivel Medio construyen un punto de vista diferente a las agencias formadoras por el lugar ocupado en el Campo Pedagógico; espacio marcado por la conflictividad que genera la inclusión de nuevos públicos escolares, excluidos históricos de este nivel educativo y que ingresan y permanecen a partir de la obligatoriedad del nivel.

Las agencias formadoras ejercen modos de coacción sobre estos agentes desde sus capitales específicos: el poder político, el de la autoridad intelectual, el del mercado en el caso de las agencias privadas; no obstante, los docentes los reconocen como legítimos en grado variado según sea la agencia y el agente involucrado en la acción formadora. En posición de subordinación, docentes y directivos del Nivel Medio mantienen autonomía relativa en su actividad pedagógica. Desde el análisis de las entrevistas grupales a docentes y las encuestas a personal directivo, es posible acercarse a la percepción de los agentes escolares e hipotetizar que ellos evalúan las agendas de formación como medidas políticas *top down* (impuestas desde organismos centrales) que llegan e intentan imponerse; sin embargo, su posición medianamente estable en los puestos y en las instituciones escolares es de más larga duración

que esas decisiones. Los agentes escolares necesariamente aceptan la coacción del nivel político por la dependencia laboral y, por lo tanto, respetan las reglas y recurren habitualmente al mercado de la formación si necesitan ingresar o mejorar su posición en la carrera.

La autoridad académica de la universidad no recibe el mismo nivel de aceptación, reconocen legitimidad por las credenciales y el capital cultural acumulado de los agentes al igual que a los Institutos Superiores Estatales (colocados en segundo lugar) pero muestran su disgusto por las condiciones de las convocatorias: escasas, poco difundidas, días y horarios inconvenientes. Es controvertido el lugar que asignan al gremio, aunque mayormente critican sus acciones por el alineamiento político con el gobierno central, por cerrar sus acciones a los afiliados y principalmente por no imponer otro estatuto a la formación docente en su lucha sindical ante el Estado; algunas escasas voces reconocen la saturación de demandas que trata de conciliar esta agencia.

Para seguir avanzando

A partir de esta primera tarea de identificación de agencias y agentes y las posiciones ocupadas a partir de sus capitales específicos, es posible construir conocimiento de la dinámica de las luchas por los lugares privilegiados.

En una línea de continuidad con lo acontecido desde hace varias décadas en el país, los agentes -formadores y en formación- por la situación socioeconómica vivida recurren al pluriempleo; motivo por el cual masivamente ocupan posiciones en varias agencias al mismo tiempo: Estado-universidad, universidad-escuelas, Estado-escuelas, universidad-Institutos Superiores, etc. Saturación laboral con varias consecuencias; una de ellas es que analíticamente impide mostrar un comportamiento homogéneo de las agencias si bien se pueden marcar tendencias definidas; otra observación que surge es la diversidad de posiciones entre grupo de formadores y en formación, en algunas acciones los agentes formadores pasan a ser los sujetos en formación y hasta de la misma agencia, por ejemplo, aquellos que se desempeñan en la universidad o en Institutos Superiores o en ambas. La tercera consecuencia refiere a la situación de los agentes del Campo Pedagógico del Nivel Medio, matizada por un cruce de posiciones diferenciadas y opuestas sobre la implementación de la obligatoriedad de dichos estudios, que los está llevando a relegar su formación por las condiciones de sobreexigencia laboral y por las situaciones institucionales generadas ante la extrema diversidad y desigualdad de los alumnos, que deben atender sin ayuda estatal complementaria y sin decisiones estructurales sobre los modos de organización escolar y del trabajo pedagógico.

Las agencias y agentes formadores del Campo de la FDP establecen una paradoja en la relación que mantienen con el Estado provincial que financia y certifica las acciones realizadas, valga aclarar que la universidad cuenta con autoridad para certificar su formación. Las agencias, excluido el Ministerio por su papel político regulador dominante, optan por entrar en el campo de la FDP en una situación de competencia por recursos económicos y simbólicos; por lo cual, los propósitos y valores asignados a la formación pueden ser definidos por las exigencias requeridas por el organismo contratante: responder a pedidos específicos tal como las temáticas del momento o los requerimientos de las agencias políticas o la relación costo/eficiencia. Desde su percepción, si bien ésta es la situación objetiva, reconocen que mantienen cuotas de autonomía en las cuales imprimen sus propias lógicas acerca del conocimiento y el modo de trasmisión privilegiado en las acciones formativas.

Ya para cerrar, una hipótesis en exploración refiere a las agencias del Campo de Recontextualización Pedagógica que confluyen en este campo de FDP. Habría una disminución de su autonomía por la imposición de regulaciones estatales que avanzan en distintos terrenos y porque dependen cada vez más de la provisión del financiamiento asociado a los planes y programas del Estado. Esta tendencia fue observada en la década de 1990 por la investigación de Serra (2004) y Graizer y de Marinis (2004).

Referencias

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control* (vol. IV). Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia*, *1*(2), 131-159.

Bourdieu, P. (1997). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Repuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

De Marinis, P. y Graizer, O. (2004, agosto). *Tecnologías de gobierno de la educación y recontextualizaciones locales (un ensayo de sociología de la transformación educativa)*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (ISA). Buenos Aires, Argentina.

Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (Comp.), *Escuela, Poder y Subjetividad* (pp. 333-366). Madrid: La Piqueta.

Díaz, M. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico. Aproximación inicial. Bernstein y la pedagogía*. Mimeo.

Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, A. (2002) Problematización de la pobreza urbana. Tras las categorías de Pierre Bourdieu. *Cuadernos de Antropología Social,15*, 9-27.

Martin Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica.* Barcelona: Bellaterra.

Serra, J. C. (2004). *El Campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

¿QUÉ MOTIVA A LOS ESTUDIANTES A CURSAR FORMACIÓN CONTINUA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESPAÑA?

Betlem Sabrià Bernadó, Universitat d'Andorra
Sofia Isus Barado, Universitat de Lleida
Xavier Llinàs Audet, Universitat Politècnica de Catalunya
Cristina Yáñez Aldecoa, Universitat d'Andorra
Email contacto: bsabria@uda.ad

Resumen

El objetivo principal de este estudio se centra en averiguar los factores que dependen de la motivación de la demanda de los usuarios de formación continua en las Instituciones de Educación Superior Españolas. La investigación se enmarca en el paradigma positivista utilizando metodología híbrida y como instrumentos, las entrevistas en profundidad y un cuestionario. La muestra obtenida contiene 510 casos cuyo tratamiento inicial fue un análisis factorial exploratorio para determinar las variables directamente observables recogidas en el cuestionario que contribuyen a medir los factores. Seguidamente se realizó un análisis factorial confirmatorio y posteriormente se introdujo el modelo estructural, mediante una nueva variable latente exógena que aglutina los constructos de primer nivel. Como resultado obtuvimos los principales factores determinantes en la motivación de los estudiantes de formación continua, así como sus indicadores de medición. Estos factores son: el empleo actual, la necesidad de un cambio profesional y la necesidad de una mejora personal.

Descriptores: *motivación, formación continua, factores, análisis factorial exploratorio y confirmatorio, ecuaciones estructurales.*

Abstract

The aim of this study is to determine the main *factors influencing* the users' motivation *demand for continuous* training in the Spanish Higher Education Institutions. This research is developed under t*he positivist*, *using an hybrid methodology*. *The instruments employed are: in-depth interviews and a questionnaire. The sample of this study consists of 510 survey responses which were initially treated with an exploratory factor analysis to determine the directly observable variables in the questionnaire* which contribute to *measure factors. Then we conducted a confirmatory factor analysis and next the structural model was introduced by a new exogenous latent variable that brings together top-level constructs*. *We got the main factors in motivation of lifelong learners* as wells as *their measuring indicators. These factors are*: *current employment*, *the need for a career change and the need for personal improvement.*

Keywords: *motivation, lifelong learning, factors, exploratory and confirmatory factor analysis, structural equation.*

Introducción

La formación y la selección de una profesión no constituyen un acto decisivo ni único para toda la vida, sino un proceso continuo. En este contexto surge con fuerza el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida *(lifelong learning)*. El aprendizaje permanente ha ocupado durante la última década, un lugar destacado en la agenda política europea de cooperación para la educación y la formación. Los ministros de la Unión Europea, convencidos de su importancia, acordaron que en el 2020, al menos el 15% de los adultos debería estar recibiendo algún tipo de formación y educación (Eurydice network, 2011).

Para realizar el estudio, primero realizamos entrevistas en profundidad a expertos en formación de adultos que junto con el estudio del marco teórico de referencia, nos permitió extraer una serie de variables que influyen en las motivaciones para el aprendizaje permanente. La siguiente tabla relaciona variables que hemos tenido en cuenta en este trabajo, con los autores que las mencionan en sus estudios.

Tabla 16
Variables-autores

VARIABLES	AUTORES
Mejorar la formación cultural	(Boateng, 2009), (Findlay, Findlay, & Warhurst, 2011), (Hoy, 1933), (Heath, 1963), (Humberside College of Higher Education, 1988), (White, 1978) citados en (Quesada, Pineda-Herrero, Espona, Ciraso, & Stoian, 2011), (Young, 1980)
Mejorar las posibilidades laborales	(Boateng, 2009), (Findlay et al., 2011), (Noe, 1986), (Pineda, 2008)
Mejorar las posibilidades retributivas	(Carnoy, 2006), (Findlay et al., 2011), (Monsálvez et al., 2008)
Aumentar el desarrollo personal	(Boateng, 2009), (Findlay et al., 2011), (Heath , 1963), (Hoy, 1933), (Humberside College of Higher Education, 1988), (Instituto Nacional de Estadística), (White, 1978) citados en (Quesada et al., 2011), (Young, 1980)
Por necesidad o imposición de la empresa	(Arulampalam, Booth, & Bryan, 2004), (Barker, 2011), (Boateng, 2009), (Instituto Nacional de Estadística),
Mejorar el rendimiento en el trabajo (hacer mejor el trabajo)	(Boateng, 2009), (Barker, 2011), (Findlay et al., 2011), (Instituto Nacional de Estadística), (Naquin & Holton, 2002), (Naquin & Holton, 2003),

Fuente: elaboración propia

El estudio del marco teórico permitió observar que la mayoría de trabajos consideran la formación continua desde la perspectiva de la organización y son pocos los que tratan el punto de vista del demandante de dicha formación. El reto de nuestro trabajo se centró en la obtención de resultados empíricos, precisamente desde el análisis de las causas que motivan a los estudiantes a realizar formación continua.

El objetivo de este estudio consistió en averiguar los factores que dependen de la motivación de la demanda de los usuarios de formación continua en las Instituciones de Educación Superior Españolas.

Método

Se trata de una investigación basada en el paradigma positivista donde hemos utilizado metodología híbrida. Los principales instrumentos del estudio han sido las entrevistas en profundidad (metodología cualitativa) y el cuestionario (metodología cuantitativa). Una vez

completado el estudio del marco teórico y habiendo realizado las entrevistas en profundidad a expertos en formación continua, elaboramos el primer cuestionario. Su validez de contenido se comprobó mediante un juicio de expertos y una prueba piloto. Nos permitió probar la fiabilidad del instrumento comprobando la consistencia interna y la validez de constructo (Sabrià, Llinas, Isus, & Yáñez, 2012, Julio).

Tabla 17
Ficha técnica del estudio

Población	Estudiantes de formación continua de Instituciones de Educación Superior Españolas (mínimo 6 ECTS)
Instrumento	Cuestionario distribuido en formato papel
Muestra	510 estudiantes
Nivel de confianza	95%
Varianza	0,25 (valor máximo posible)
Error máximo	± 4,34%
Recogida	Enero-Noviembre 2012

Una vez obtenidos los datos seguimos el siguiente proceso metodológico: realización del análisis exploratorio de los datos; del análisis factorial exploratorio (acrónimo AFE a partir de ahora); obtención de los factores; evaluación del análisis factorial confirmatorio (acrónimo AFC a partir de ahora); elaboración y evaluación del modelo.

Análisis exploratorio de los datos

La muestra estudiada presenta las siguientes características: **género:** un 50% de hombres y un 50% de mujeres; **nivel de estudios**: el 95% tiene titulación universitaria, un 46% de primer ciclo y un 49 % de segundo ciclo; **edad:** media=31,10 años; desviación típica=7,27 años; **situación laboral:** el 61% de los encuestados están trabajando; un 43% en empresas públicas, un 70% en privadas y un 6% son autónomos; el 20% está en paro y un 19% son estudiantes con dedicación exclusiva.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Evaluamos la existencia de correlación entre las variables, mediante el contraste de esfericidad de Barlett (**1347,565)**, y la medida KMO de adecuación muestral global al modelo factorial (**0,737)** superior al valor mínimo de 0,5 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999). Estos resultados confirman la posibilidad de realizar el AFE. Obtuvimos tres factores que representan el 73% de la varianza explicada. La tabla siguiente muestra los factores así como las variables relacionadas con el constructo motivación; entre paréntesis se muestra el peso de cada variable en el factor:

Tabla 18
Resultados del análisis factorial exploratorio

Factor empleo actual			**Factor cambio profesional**		**Factor mejora personal**		
Mantener el empleo (0,845)	Disminuir la probabilidad. de perder el empleo (0,669)	Necesidad o imposición de la empresa (0,633)	Mayores posibilidades retributivas (0,942)	Mayores posibilidades de obtener o cambiar de empleo (0,581)	Mejorar las compe-tencias (0,797)	Aumentar el desarrollo personal (0,675)	Actualizar conocimi-entos (0,607)

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Realizamos el AFC del modelo siguiente:

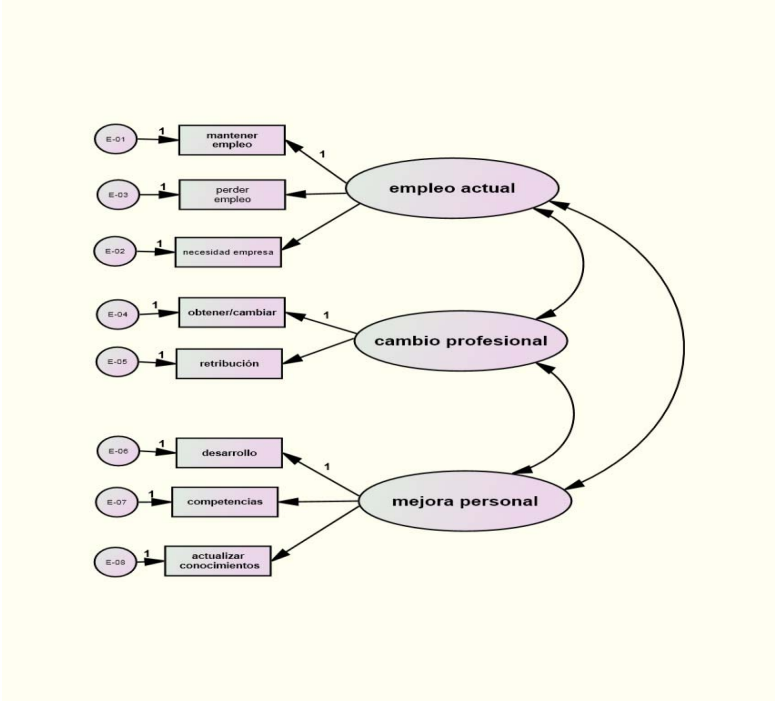


Figura 8. Modelo propuesto para el análisis factorial confirmatorio

La tabla siguiente muestra los valores de la evaluación del ajuste global del modelo. Los resultados cumplen los valores de referencia.

Tabla 19

Resultados del ajuste global del modelo del AFC

Bondad ajuste			**Incrementales**			**Parsimonia**		
MDN	**GFI**	**RMSEA**	**AGFI**	**IFI**	**CFI**	χ^2/df	**CAIC**	**CN**
0,966	**0,968**	**0,064**	**0,932**	**0,918**	**0,916**	**3,099**	**190,142**	**267**
Valores de referencia								
>0,9	**> 0,9**	**<0,08**	**> 0,9**	**≅ 1**	**≅ 1**	**1 <** χ^2/df **<5**	**Menor valor entre modelos**	**200, α= 0, 05**

La evaluación del modelo de medida se realizó comprobando: 1) La **unidimensionalidad** de todos los factores con un valor de la varianza acumulada entre el 65% del factor mejora personal y el 81% del factor cambio profesional; todos ellos superiores al umbral del 60% (Hair et al, 1999); 2) la **fiabilidad compuesta** de cada constructo o factor comprobando la significación estadística entre el indicador y la variable latente; y la fiabilidad individual del ítem a través de las cargas estandarizadas, que según el criterio de Barclay, Higgins, & Thompson, (1995) y Jöreskog & Sörbon (1993), su valor mínimo es 0,54. Todos los indicadores de todos los constructos superan los valores umbrales; 3) la **consistencia interna** mediante el alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta todos los factores superan el 0,7 y la varianza extraída de todos ellos explica más del 50%.

Evaluamos la validez convergente mediante el índice de varianza media extraída entre el constructo y sus ítems denominada AVE. Sus valores oscilan entre 0,50 y 0,63, el valor umbral es de 0,5 (Fornell & Larcker, 1981). La validez discriminante indica si dos medidas desarrolladas pera medir constructos similares, pero conceptualmente diferentes están relacionados. Nuestros constructos tienen valores menores al AVE en las correlaciones entre los factores hecho que confirma la validez discriminante (Rial, Varela, Abalo, & Lévy-Mangin, 2006).

Los resultados anteriores garantizan el modelo de medida de nuestro AFC.

Resultados

El modelo estructural ha supuesto la introducción de una variable latente exógena de orden superior que representa la dimensión motivación. Esta nueva variable aglutina los factores de primer nivel. Los factores que han intervenido en el AFC se han convertido en variables latentes endógenas y la variable latente exógena es el factor de orden superior. Según Rindskopf & Rose (1988), la comparación entre el modelo de medida, el AFC y el modelo estructural permite decidir si la incorporación del modelo estructural es o no razonable. La diferencia en la bondad del ajuste entre los modelos es debida a la incorporación del modelo estructural.

El modelo que propusimos inicialmente tenía 17 grados de libertad, todos los factores tenían un mínimo de dos indicadores y cada uno de ellos saturaba únicamente en un factor. No tenía errores correlacionados y no había correlación entre las variables endógenas. Era un modelo causal recursivo lo que según el criterio de Bollen (1989) y Long (1983), hace que el modelo esté identificado. En un primer examen de los resultados observamos algunas estimaciones infractoras. La saturación entre motivación y cambio profesional y la varianza de cambio profesional eran superiores a 1 y la variancia de error de la variable E-10 era negativa. El modelo de medida estaba especificado pero existían problemas con la identificación empírica. No tenía sentido continuar evaluando este modelo y nos vimos obligados a reespecificarlo. El problema se concentraba en una única ecuación estructural entre motivación y cambio profesional. Obtuvimos un carga factorial muy alta entre motivación y cambio profesional y siguiendo el criterio de Hair et al (1999) y Varela, Abalo, Rial, & Braña (2006) fijamos la varianza de la variable de error E-10 a 0,05.

Los parámetros estandarizados que obtuvimos imponiendo esta condición se muestran en la figura siguiente

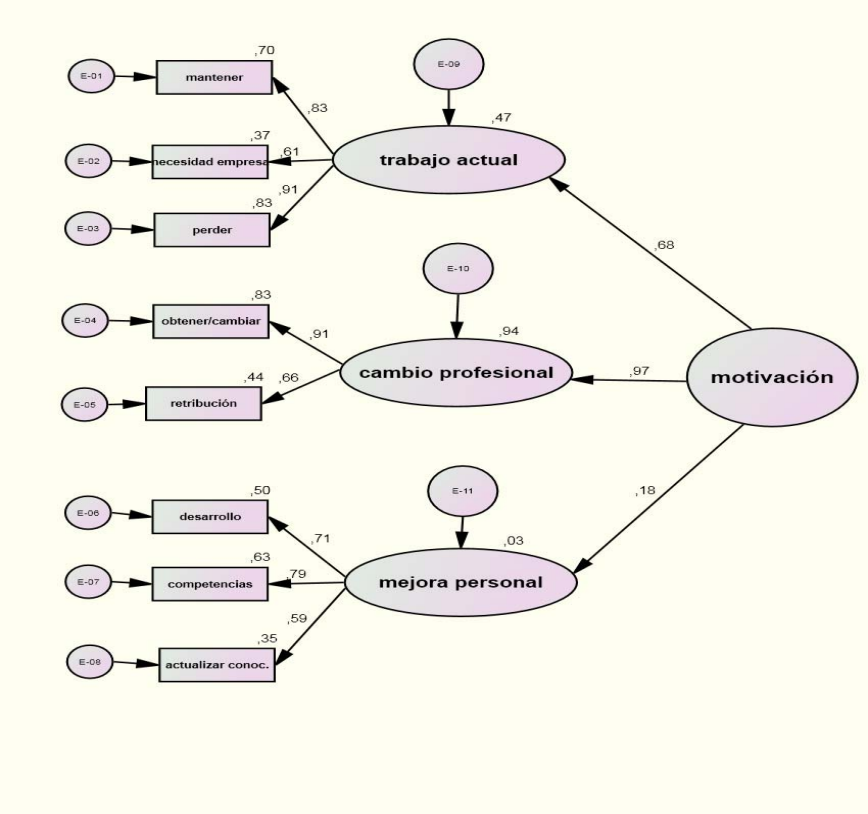


Figura 9. Saturaciones estandarizadas del modelo motivaciones reespecificado

No observamos ninguna estimación infractora y pasamos a evaluar su ajuste. Para ello procedimos según el criterio de Bollen (1989) y Rindskopf & Rose (1988) que proponen evaluar separadamente el modelo de medida y el modelo estructural.

La tabla siguiente muestra los valores de la evaluación del ajuste global del modelo. Los resultados cumplen los valores de referencia.

Tabla 20

Resultados del ajuste global del modelo

Bondad ajuste			**Incrementales**			**Parsimonia**		
MDN	**GFI**	**RMSEA**	**AGFI**	**IFI**	**CFI**	χ^2/df	**CAIC**	**CN**
0,950	**0,958**	**0,074**	**0,917**	**0,905**	**0,902**	**2,721**	**170,348**	**201**
Valores de referencia								
>0,9	**> 0,9**	**<0,08**	**> 0,9**	**≅ 1**	**≅ 1**	**1 < χ^2/df <5**	**Menor valor entre modelos**	**200, $\alpha = 0,05$**

Para estudiar el ajuste del modelo de medida procedimos de manera análoga al AFC. La única saturación que no supera el valor mínimo es la correspondiente al constructo motivación con el constructo mejora personal. Continuamos realizando el estudio para comprobar los otros valores antes de eliminar la relación.

Una vez hubimos comprobado el modelo de medida procedimos a comprobar el modelo estructural que establece relaciones causales entre los constructos. Realizamos su evaluación comprobando: las cargas factoriales de segundo nivel y la proporción de varianza

explicada por la variable latente. La carga factorial entre el factor trabajo actual y motivación es 0,638, supuso un 41% de la varianza explicada. La carga entre cambio profesional y motivación es 0,969 y equivale a un 94% de la varianza explicada. Los dos casos superan el valor umbral del 30% (Barclay et al., 1995; Jöreskog & Sörbon 1993). La menor carga la obtuvimos entre el factor mejora personal y motivación con un valor de 0,178 equivalente a un 3% de la varianza explicada. Sin embargo la razón crítica entre las variables es alta de 2,18 y en este caso según el criterio de Varela et al. (2006) si la razón crítica es elevada puede mantenerse la relación entre los factores.

Una vez hemos comprobado nuestro modelo de medida y estructural mostramos los resultados del mismo expresados matricialmente:

$$\begin{pmatrix} \text{mantener el empleo} \\ \text{necesidad empresa} \\ \text{perder empleo} \\ \text{obtener o cambiar empleo} \\ \text{mayor retribución} \\ \text{desarrollo personal} \\ \text{mejorar competencias} \\ \text{actualizar conocimientos} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0{,}835 & 0 & 0 \\ 0{,}613 & 0 & 0 \\ 0{,}902 & 0 & 0 \\ 0 & 0{,}936 & 0 \\ 0 & 0{,}625 & 0 \\ 0 & 0 & 0{,}798 \\ 0 & 0 & 0{,}786 \\ 0 & 0 & 0{,}611 \end{pmatrix} * \begin{pmatrix} \text{trabajo actual} \\ \text{cambio profesional} \\ \text{mejora personal} \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0{,}303 \\ 0{,}624 \\ 0{,}186 \\ 0{,}123 \\ 0{,}609 \\ 0{,}363 \\ 0{,}382 \\ 0{,}627 \end{pmatrix}$$

$$\begin{pmatrix} \text{trabajo actual} \\ \text{cambio profesional} \\ \text{mejora personal} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0{,}638 \\ 0{,}969 \\ 0{,}178 \end{pmatrix} * (\text{motivación}) + \begin{pmatrix} 0{,}393 \\ 0{,}061 \\ 0{,}968 \end{pmatrix}$$

A continuación se comentan estos resultados.

Discusión

Este estudio ha supuesto la elaboración de un modelo que permite obtener los factores dependientes de la motivación sobre la demanda de los usuarios de formación continua en las Instituciones de Educación Superior de España.

Hemos realizado un análisis factorial exploratorio que nos ha permitido proponer un modelo que hemos evaluado utilizando la técnica de modelización con estructura de covarianzas también llamadas ecuaciones estructurales. **Los factores obtenidos han sido: empleo actual, cambio profesional y mejora personal.** Han sido evaluados desde la perspectiva de bondad del ajuste global y de ajuste del modelo de medida y el modelo estructural. Los resultados obtenidos han sido buenos por ejemplo: GFI=0,958, MDN=0,950, RMSEA=0,074, CFI=0,902; mayoría de cargas estandarizadas superiores a 0,6; fiabilidad y validez discriminante con valores superiores a los umbrales. Consideramos válido el modelo propuesto.

Los indicadores: mantener o mejorar el empleo, disminuir la posibilidad de perder el empleo y necesidad o imposición de la empresa dependen linealmente del constructo o factor empleo actual. Tienen pendiente positiva con valores comprendidos entre 0,61 y 0,90. Los indicadores: obtener mayores posibilidades retributivas y obtener mayores posibilidades de obtener/cambiar el empleo dependen linealmente del constructo o factor cambio profesional. Tienen pendiente positiva un valor de 0,63 para el primer indicador y 0,94 para el segundo. Los indicadores o variables observables: mejorar las competencias, aumentar el desarrollo personal y actualizar conocimientos dependen linealmente del constructo o factor mejora

personal. Tienen pendiente positiva con valores comprendidos entre 0,61 y 0,80. Todos los indicadores son altamente dependientes de su factor.

Los factores o variables latentes: trabajo actual, cambio profesional y mejora personal dependen linealmente del constructo motivación. El primero de ellos tiene una pendiente de 0,64, el segundo de 0,97 y el tercero de 0,18.

Estos resultados permiten afirmar que para los estudiantes de formación continua de las Instituciones de educación Superior de España, los factores que dependen de la motivación son, ordenados de mayor a menor dependencia lineal**: realizar un cambio profesional, mantener el trabajo actual** (ambos altamente dependientes) y en menor medida **alcanzar una mejora personal**.

Una limitación de este estudio es que se ha realizado únicamente en España. Entendemos que podría ser la base de la elaboración, confirmación y validación de un posible modelo de factores influyentes en la motivación en la demanda de los usuarios de formación continua. Creemos que para poder realizarse debería distribuirse el mismo instrumento en diferentes países y realizar un análisis multigrupo de los datos obtenidos. Otra posibilidad sería recoger datos de las distintas comunidades autonómicas españolas y realizar el estudio individual y multigrupo del modelo propuesto. Sus resultados pueden ser útiles a gestores y directores de programas de formación continua para elaborar su oferta de acuerdo con los deseos de los usuarios.

Referencias

Arulampalam, W., Booth, A. L. y Bryan, M. L. (2004). Training in Europe. *Journal of the European Economic Association, 2*(2-3), 346-360.

Barclay, D., Higgins, C., y Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: personal computer adoption and use as an illustration. *Technology studies, 2*(2), 285-309.

Barker, C. (2011). *Embedding learning from formal training into sustained behavioural change in the workplace*. Adelaida: NCVER.

Boateng, S. K. (2009). *Significant country differences in adult learning*. Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-044/EN/KS-SF-09-044-EN.PDF

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Son.

Carnoy, M. (2006). *Economía de la Educación*. Barcelona: Editorial UOC.

Eurydice network. (2011). *Adults in formal education: policies and practice in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Findlay, J., Findlay, P. y Warhurst, C. (2012). What every worker wants? Evidence about employee demand for learning. *British Educational Research Journal,38*(3), 515-532.

Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*, 39-50.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Instituto Nacional de Estadística (2011). *Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje (EADA)*. Disponible en: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp459&file=inebase&L=0

Jöreskog, K., y Sörbon, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.

Long, J. S. (1983). *Covariance structure models: an introduction to LISREL*. Newbury Park, California: Sage.

Monsálvez, J. M. P., Martínez, L. S., García, F. P., Guillén, Á. S., Cuadrado, I. Z., y Lahiguera, L. H. (2008). La formación continua: ornamento en la prosperidad y refugio en la adversidad. *Investigaciones de Economía de la Educación 6*(47), 754-773.

Naquin, S. y Holton, E. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly, 13*(4), 357-376.

Naquin, S., y Holton, E. (2003). Motivation to improve work through learning in human resource development. *Human resource development international, 6*(3), 355-370.

Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *The academy of management review, 11*(4), 736-749.

Quesada, C., Pineda-Herrero, P., Espona, B., Ciraso, A., y Stoian, A. (2011). *Gender differences in the participation in continuous training in Catalonia*. Disponible en: http://recherche.univ-montp3.fr/sufcoweb/public/ESREA/fichiers/Quesada.pdf

Rial, A., Varela, J., Abalo, J., y Lévy-Mangin, J. P. (2006). El análisis factorial confirmatorio. En J. Lévy-Mangin y J. Varela (Eds.), *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales* (pp. 119-154). Oleiros: Netbiblo.

Rindskopf, D. y Rose, T. (1988). Some theory and applications of confirmatory second-order factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 23*(1), 51-67.

Sabrià, B., Llinas, X., Isus, S. y Yáñez, C. (2012, Julio). *Per què es cursa formació contínua en les Institucions d'Educació Superior?. Elaboració i validació d'una escala que permeti esbrinar els factors determinants en la demanda de formació contínua en les Institucions d'Educació Superior*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.

Varela, J., Abalo, J., Rial, A. y Braña, T. (2006). Análisis factorial confirmatorio de segundo nivel. En J. Lévy-Mangin y J. Varela (Eds.), *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales* (pp. 239-253). Oleiros: Netbiblo.

LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA RESPECTO A LAS TIC EN LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO Y SU RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Isabel Fuster, Universidad Católica de Valencia
Jesús M. Suárez, Universidad de Valencia
Consuelo Belloch, Universidad de Valencia
Rosa M. Bo, Universidad de Valencia
Gonzalo Almerich, Universidad de Valencia
Email contacto: Isabel.Fuster@ucv.es

Resumen

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) junto con las estrategias de aprendizaje constituyen dos pilares en la universidad. Dentro de las TIC, las Competencias Pedagógicas son un elemento clave en la formación de los estudiantes. Asimismo, las Estrategias de Aprendizaje son centrales para un aprendizaje autorregulado por parte del estudiante. El propósito de este trabajo es establecer relación entre las Competencias Pedagógicas y las Estrategias de Aprendizaje. Para ello se ha utilizado un diseño de encuesta, cuya muestra la constituyen 558 estudiantes de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia, utilizándose dos cuestionarios: Innovatic y CEVEAPEU. Los resultados apuntan la existencia de dos grupos en relación con la competencia pedagógica, así como se ha encontrado una relación entre estos dos grupos y las Estrategias de Aprendizaje. Por lo tanto, las universidades han de fomentar las competencias pedagógicas en TIC para incrementar las estrategias de aprendizaje en sus estudiantes, especialmente en aquellos que serán futuros docentes.

Descriptores: *Competencias pedagógicas en TIC, estudiantes magisterio, Estrategias de aprendizaje.*

Abstract

The Information and Communication Technologies (ICT) along with learning strategies are two pillars in Higher Education. Within ICT, the Pedagogical Competences are a key element in the training of students. Also, Learning Strategies are central to self-regulated learning from the student. The purpose of this paper is to establish relationship between Pedagogical Competences and Learning Strategies. For this we have used a survey design, with a sample of558 students of Teacher at the Universidad Católica de Valencia, using two questionnaires: Innovatic and CEVEAPEU. The results suggest the existence of two groups regarding pedagogical competence and found a relationship between these two groups and Learning Strategies. Therefore, universities should encourage ICT teaching skills to increase learning strategies in their students, especially those who will be future teachers.

Keywords: *ICT Pedagogical Competences, student teacher, learning strategies.*

Introducción

La universidad española y europea, en el último decenio, se han enfrentado a nuevos desafíos como consecuencia del proceso de Bolonia. El papel del alumnado ha pasado a tener un rol central, donde su aprendizaje se convierte en un aspecto importante. Además, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se han constituido en un elemento esencial para conseguir dicho aprendizaje del alumnado universitario.

En la última década la irrupción de las TIC en la educación ha supuesto cambios tanto en el profesorado-con un papel clave para la integración de estos recursos educativos- como en el alumnado - como coadyuvante en el desarrollo integrador de estas tecnologías en el proceso de enseñanza –aprendizaje-. Un elemento fundamental para la incorporación de estos recursos tecnológicos son las competencias que demuestren en ellos, pues como apuntan Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2010) el mayor dominio de estas implica un mayor uso de los recursos tecnológicos, tanto personal-profesional como con el alumnado, por parte del profesorado. A lo largo de los últimos años, se han definido diferentes marcos competenciales en TIC para el alumnado, como el desarrollado por la International Society for Technology in Education (ISTE, 1998, 2007) o el propuesto por Arrás, Torres y García-Valcárcel (2011). Asimismo, en torno a la figura del profesorado se han diseñado marcos competenciales, como las propuestas de la UNESCO (2008) o el ISTE (2008). No obstante, una de las problemáticas en ambos colectivos ha sido la definición explícita de marcos competenciales. Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras (2012) y Suárez-Rodríguez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2013) han establecido que las competencias en TIC para el profesorado se pueden dividir en dos conjuntos: competencias tecnológicas y competencias pedagógicas. Este mismo esquema competencial se puede trasladar al alumnado definiendo ambos conjuntos: tecnológicos –conocimiento y habilidad que presenta el alumnado en los recursos tecnológicos- y pedagógico –conocimiento y habilidad que presenta el alumnado en el uso de estos recursos en su aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje estratégico del alumnado universitario cobra una importancia esencial por su vinculación con el "*aprender a aprender*" y máxime en la Sociedad del Conocimiento (Gargallo, 2012). Este aprendizaje estratégico es un concepto ligado a la responsabilidad y autonomía del alumnado (Gargallo, 2012). A lo largo del tiempo, el concepto de estrategias del aprendizaje ha ido evolucionando desde los aspectos cognitivos y metacognitivos, hasta integrar elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (Gargallo, Súarez-Rodríguez, y Pérez-Pérez, 2009).Estos autores definen las estrategias de aprendizaje como *"el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado*" (p. 2). En las estrategias de aprendizaje se incluyen tres aspectos (Gargallo et al, 2009):aspectos afectivo-motivacionales y de apoyo; aspectos metacognitivos; y aspectos cognitivos. El objetivo del presente estudio es conocer la relación entre las competencias pedagógicas del alumnado que estudia magisterio y sus estrategias de aprendizaje desde una perspectiva multivariada.

Método

El diseño de estudio utilizado es un **estudio de encuesta** de tipo transversal. La **muestra** está constituida por 558 estudiantes de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia de distintas especialidades, cuyas características definitorias esenciales se encuentran en la Tabla 1. El tipo de muestreo utilizado es un muestreo de cuotas, estableciendo como criterios las diferentes especialidades y el curso.

Tabla 1
Características de la muestra

Género	Chicas: 82,8% Chicos: 17,2%
Edad	Edad media: 23,1 Rango: 18-58
Disponibilidad de ordenador en casa	Sí: 99,8% No: 0,2%
Disponibilidad de Internet en casa	Sí: 96,5% No: 3,5%
Especialidades	Infantil: 40% Primaria: 31,1% Otras especialidades:(28,9 %) • Educación Física: 4,1% • Educación Musical: 8,8% • Educación Especial: 5,6% • Audición y lenguajes: 1,6% • Lengua extranjera: 8,8%

Los **instrumentos de recogida de la información** son dos cuestionarios:

Protocolo Innovatic (2009) que recoge información sobre diversos apartados relativos a las TIC para alumnado universitario y es una estructura de elementos evolucionada a partir del modelo PROFORTIC (Suárez et al., 2013). Consta de siete apartados: datos sociodemográficos, competencias tecnológicas, competencias pedagógicas, uso personal y académico, actitudes hacia las tecnologías de la información y de la comunicación e integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este estudio se ha utilizado el apartado de competencias pedagógicas que se compone de 37 ítems, valorado con preguntas tipo Likert con una escala de cinco puntos – Nunca a Siempre. El apartado se estructura en seis dimensiones –ver Tabla 2.

Tabla 2
Estructura de las Competencias Pedagógicas evolucionada a partir del modelo PROFORTIC (Suárez et al., 2013)

Dimensiones de las Competencias Pedagógicas	**Denominación**
Búsqueda de la información	CP_BI
Trabajo-producción	CP_TP
Comunicación	CP_Com
Gestión de la información	CP_GI
Colaboración	CP_COL
Ética	CP_ET

Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU, Gargallo et al., 2009) que evalúa las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Está compuesto de 88 ítems, medidos en una escala de tipo Likert. El cuestionario está organizado en dos escalas (primer orden), seis subescalas (segundo orden) y veinticinco estrategias (tercer orden). En este estudio se han considerado las estrategias de tercer orden que el estudiante utiliza de modo preferente para aprender –ver Tabla 3.

Tabla 3
Estrategias de aprendizaje

Motivación intrínseca (MOTINT)	Motivación extrínseca (MOTEXT)
Valor de la tarea (VALTAR)	Atribuciones internas (ATRINT)
Atribuciones externas (ATREXT)	Autoeficacia y expectativas (AUTEXP)
Autoevaluación (AUTOEV)	Planificación (PLAN)
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación (CONOBJ)	Concepción de la inteligencia como modificable (INTMOD)
Control- autorregulación (CTLAUTRG)	Control del contexto (CTLCTX)
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros (HABIS)	Estado fisico y anímico (ESFIAN)
Ansiedad (ANS)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información (CFBI)
Selección de información (SELINF)	Elaboración de la información (ELABINF)
Adquisición de información (ADQINF)	Organización (ORGINF)
Personalización y creatividad (PERCRE)	Almacenamiento-Simple repetición (ALMSR)
Almacenamiento-Memorización-Uso de recursos mnemotécnicos (ALMMEM)	Manejo de recursos para usar la información adquirida (MANREC)
Transferencia-Uso de la Información (TRAUSOINF)	

El **análisis de datos**, obtenidos mediante el programa SPSS 19.0, que se han realizado son análisis de conglomerados, MANOVA y ANOVA. El **procedimiento** de recogida de la información se ha llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2009-10, mediante cuestionarios en papel.

Resultados

El perfil de los estudiantes de Magisterio, obtenido mediante el análisis de conglomerados, a partir de las seis dimensiones de la competencia pedagógica son dos grupos claramente diferenciados -alta y baja competencia-. El primer grupo supone el 62,4% de la muestra, mientras que en el grupo de baja competencia pedagógica el porcentaje es el 37,6%.

Los estudiantes de Magisterio del grupo de competencia **alta** -ver gráfico 1- se caracterizan por contemplar en sus tareas académicas la búsqueda de información, la utilización de las TIC para la realización de sus trabajos, los recursos tecnológicos para la comunicación en su actividad académica y la gestión de la información para la elaboración de sus trabajos. En menor medida, y en ocasiones, consideran en sus tareas académicas la colaboración mediante las TIC con otros compañeros o grupos y las cuestiones éticas. En cuanto al grupo de estudiantes de competencia **baja**, su patrón es semejante al anteriormente expuesto, pero con unos valores medios inferiores al grupo de competencia alta.

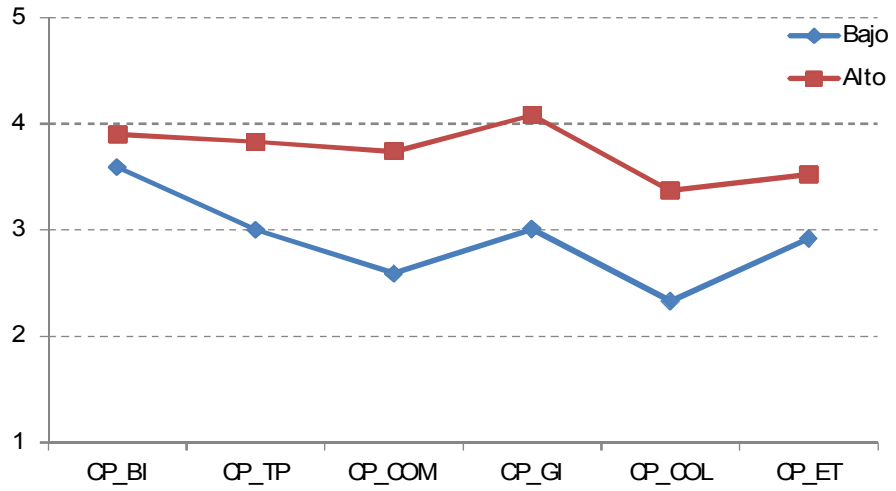


Gráfico 1. Perfiles de los estudiantes de Magisterio en los dos grupos según su nivel de Competencia Pedagógica

Entre los dos grupos se producen diferencias en las competencias pedagógicas en cuanto al perfil multivariado de manera altamente significativa (Lambda de Wilks p≤.01, $F_{6,551}$=171,778), explicando el global de las dimensiones un 65,2% de la varianza entre los dos grupos. A nivel univariado –ver Tabla 4-, entre ambos grupos se observa en todas las dimensiones de competencia pedagógica unas diferencias significativas. La varianza explicada en todas ellas representa un nivel alto de varianza explicada, ya que se sitúa entre el 4,6% de la búsqueda de información y el 49,6% de la dimensión respecto a comunicación.

Tabla 4
Pruebas de los efectos inter-sujetos de las dimensiones de Competencia Pedagógica

Dimensiones de la Competencia Pedagógica	Significación	Eta al cuadrado parcial
CP_BI	**,000**	,046
CP_TP	**,000**	,445
CP_COM	**,000**	,496
CP_GI	**,000**	,467
CP_COL	**,000**	,441
CP_ET	**,000**	,108

Finalmente, se pretendía conocer la relación entre las competencias pedagógicas y las estrategias de aprendizaje. Para ello, en primer lugar se ha realizado un MANOVA, en el cual las variables dependientes son las 25 estrategias de aprendizaje y la variable independiente los dos grupos de competencia pedagógica. El contraste multivariado ha resultado altamente significativo (Lambda de Wilks p≤.01, $F_{25,461}$=13,704), explicando el global de las dimensiones un 42,6% de la varianza entre los grupos.

A nivel univariado, los resultados del ANOVA indican –ver tabla 5 y gráfico 2- que entre ambos grupos se produce una diferencia diáfana en casi todas las estrategias de aprendizaje, a excepción de la motivación interna, el valor de la tarea, la atribución interna, la atribución externa. Además, en las estrategias con diferencia significativa la varianza explicada va desde el 1,1% en la estrategia de transferencia y uso de la información hasta el

31,9% en la adquisición de la información. Consecuentemente, el tamaño del efecto oscila entre valores pequeños y altos. De esta forma, el grupo de competencia alta presenta un perfil superior en todas las estrategias de aprendizaje, a excepción de la modificación de la inteligencia en la cual el grupo de competencias bajas muestra un valor ligeramente superior. Asimismo, también se han obtenido diferencias relevantes entre los dos grupos, siempre con un valor más elevado en el grupo de competencia alta, en las siguientes estrategias: motivación externa, planificación y adquisición de la información.

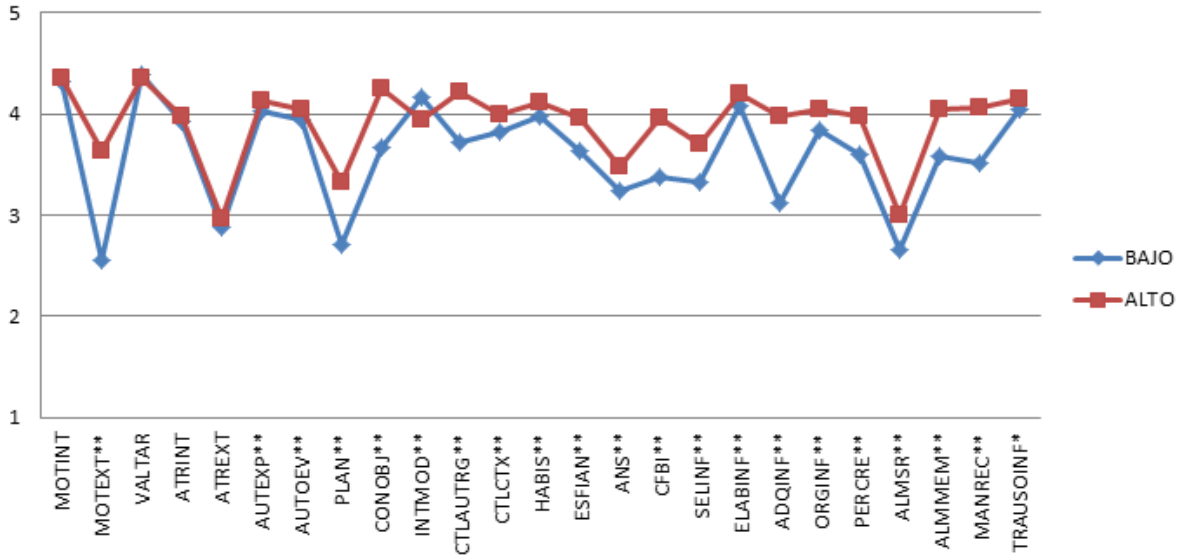


Gráfico2. Perfiles de los estudiantes de Magisterio en las estrategias de aprendizaje en función de los dos grupos de Competencia Pedagógica

Tabla 5

Pruebas de los efectos inter-sujetos de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje entre los grupos de Competencia Pedagógica

Dimensiones de estrategias de aprendizaje	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
MOTINT	1,830	,177	,004
MOTEXT	96,234	**,000**	,166
VALTAR	,728	,394	,001
ATRINT	,932	,335	,002
ATREXT	,800	,371	,002
AUTEXP	11,620	**,001**	,023
AUTOEV	6,935	**,009**	,014
PLAN	92,880	**,000**	,161
CONOBJ	119,236	**,000**	,197
INTMOD	10,679	**,001**	,022
CTLAUTRG	86,598	**,000**	,152
CTLCTX	12,148	**,001**	,024
HABIS	10,856	**,001**	,022
ESFIAN	45,467	**,000**	,086
ANS	18,171	**,000**	,036
CFBI	103,955	**,000**	,177
SELINF	74,263	**,000**	,133

ELABINF	4,440	**,036**	,009
ADQINF	227,375	**,000**	,319
ORGINF	17,438	**,000**	,035
PERCRE	64,242	**,000**	,117
ALMSR	18,681	**,000**	,037
ALMMEM	42,027	**,000**	,080
MANREC	86,074	**,000**	,151
TRAUSOINF	5,454	**,020**	,011

Discusión

Los resultados obtenidos en los estudiantes de magisterio de la muestra apuntan un nivel medio en sus competencias pedagógicas, en relación con las TIC. Esto implica contemplarlas en sus tareas académicas en algunas ocasiones, presentando un nivel menor en la colaboración con otros estudiantes y en las cuestiones éticas. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos por Arrás et al. (2011), sobre todo en relación con las limitaciones en cuanto a las competencias de colaboración. Se han encontrado dos grupos claramente diferenciados en función de la competencia pedagógica. Uno con un dominio alto y el otro con uno bajo. Ambos grupos presentan el mismo patrón que se acaba de sintetizar en el párrafo anterior, si bien se ha de destacar que el grupo alto presenta un nivel en torno a la consideración de estas competencias casi siempre en sus tareas académicas. Además, el conjunto del perfil (MANOVA) señala una clara separación entre los grupos y explica una parte muy relevantes de las diferencias. Respecto a la relación entre las competencias pedagógicas y las estrategias de aprendizaje se ha obtenido un nivel alto, teniendo en consideración el tamaño del efecto. Esto implica que un mayor dominio en las competencias pedagógicas en TIC supone unas mejores estrategias de aprendizaje. Además estas diferencias se han centrado fundamentalmente en los aspectos afectivos, metacognitivos y cognitivos, y menos en los motivacionales, pues únicamente se ha encontrado una diferencia en la motivación extrínseca. Consiguientemente, el dominio de las competencias pedagógicas va a suponer un incremento de las estrategias de aprendizaje en el estudiante. Por ello, es fundamental fomentar las competencias pedagógicas en TIC para los estudiantes en general pero, muy especialmente, atender a los futuros profesionales de la Educación desde su formación inicial.

Referencias

Arras, A. M. G., Torres, C. A. y García-Valcárcel, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social, 66,* 130-152. doi: 10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152

Gargallo López, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *13*(2), 246-272. Disponible en <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9008/9252>

Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, *15*, 1-31. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm>

ISTE (1998). *NETS for students: National educational technology standards for students. International society for technology in education.* Disponible en <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets_for_students_1998_standards.pdf?sfvrsn=2>

ISTE (2007). *NETS for students: National educational technology standards for students.* International society for technology in education. Disponible en <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-s-standards.pdf?sfvrsn=2>

ISTE (2008). *NETS for teachers: National educational technology standards for teachers.* International society for technology in education. Disponible en <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2>

Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Education Policy Analysis Archives*, *18,* 1-32. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/755/832>

Suárez-Rodríguez, J.M.,Almerich, G., Díaz-García, I. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 293-309.

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, *16*, 39-62. doi: 10.5944/educXX1.16.1.716.

UNESCO (2008). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*. Disponible en <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO Y SU RELACIÓN CON LA PERSPECTIVA SOBRE LA EDUCACIÓN

Isabel Fuster, Universidad Católica de Valencia
Jesús M. Suárez, Universidad de Valencia
Gonzalo Almerich, Universidad de Valencia
Consuelo Belloch, Universidad de Valencia
Email contacto: Isabel.Fuster@ucv.es

Resumen

Las Competencias Tecnológicas respecto a las TIC siguen siendo un elemento clave en la formación de futuros profesionales de la Educación. La situación ha ido variando en el último decenio tanto para los profesores como para los estudiantes en formación inicial como profesores. No obstante, siguen existiendo evidencias sobre algunas carencias respecto a las competencias necesarias para encarar la situación actual y futura. En su formación inicial, lo profesores muestran perfiles estables en su nivel de adquisición de estas competencias. Estos grupos muestran asimismo una relación consistente con las perspectivas sobre la educación, de modo que a mayor nivel de competencia tecnológica se tiene mayor inclinación hacia una enseñanza-aprendizaje basada en una perspectiva constructivista.

Descriptores: *Competencias tecnológicas en TIC, estudiantes magisterio, Perspectivas sobre educación.*

Abstract

Technological Competencies in ICT remain a key element in the training of future education professionals. This situation has been changing in the last decade, both for teachers and for students in initial training as teachers. However, there are still evidence of some shortcomings regarding the competences needed to meet the current and future situation. At initial training, teachers show stable profiles in their level of acquisition of these skills. These groups also show a consistent relationship with the perspectives on education, so that a higher level of technological competence have greater inclination towards teaching and learning from a constructivist perspective.

Keywords: *Technological competences on ICT, Teachers' initial education, Perspectives on education.*

Introducción

En la actualidad, la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la escuela es un hecho, aunque la integración de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje destaca por su lentitud.

El profesorado, en este proceso integrador, se distingue por su papel esencial, pues sin esta figura la implementación de las TIC no se llevaría a cabo. Además, la inserción de estos recursos tecnológicos supone un cambio en la forma de enseñanza del profesorado, destacando por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje. A este respecto, Ertmer y Ottenbreif-Leftwich (2010) destacan como variables clave para la integración del profesorado las competencias en TIC y las creencias pedagógicas.

De este modo, el profesorado, tanto el activo como en formación, necesita dominar los recursos tecnológicos, lo que implica poseer competencias en TIC. A lo largo de estos últimos años, diferentes instituciones han delimitado un marco competencial en TIC por parte del profesorado (ISTE, 2008; UNESCO, 2008). Sin embargo, la definición explícita de planos competenciales no se ha realizado. Suárez-Rodríguez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2013) y Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras (2012) han estructurado las competencias en TIC en dos planos: tecnológico y competencial. El plano tecnológico hace referencia a los conocimientos y habilidades que presenta el profesorado en los recursos tecnológicos. El plano pedagógico se refiere al conocimiento y habilidad que presenta el profesorado en el diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización educativa de su práctica educativa. Además, Almerich, Suárez, Belloch, y Orellana (2010) encontraron una vinculación entre las competencias tecnológicas y el uso que realiza el profesorado de los recursos tecnológicos en su labor docente, de modo que a mayor competencia tecnológica mayor uso de estos recursos.

Por otra parte, el otro aspecto clave está constituido por las creencias del profesorado. Aunque es un concepto amplio (Ertmer, 2005; Hermans, Tondeur, van Braak y Valcke, 2008), se puede distinguir entre las creencias sobre la tecnología y las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje (Hew y Brush, 2007). Respecto a estas últimas, Hermans et al. (2008) señalan que estas creencias se centran en dos enfoques: centrado en el profesor o en la enseñanza; o centrado en el aprendizaje o en el alumnado. Ertmer y Ottenbreif-Leftwich (2010) señalan que el profesorado con modelo centrado en la enseñanza, modelo tradicional, realiza un uso de la tecnología menor, mientras que el profesorado con un modelo centrado en el aprendizaje, modelo constructivista, realiza un uso de la tecnología de mayor nivel. Sang, Valcke, van Braak y Tondeur (2010) también señalan que el profesorado en formación con fuertes creencias constructivistas muestra una mayor disposición a la integración de las tecnologías en su enseñanza. Boza, Tirado y Guzmán-Franco (2010) también señalan la relación positiva entre las creencias del profesorado y el uso de las tecnologías.

Por consiguiente, tanto las competencias tecnológicas como las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje representan una mayor integración de los recursos tecnológicos. De este modo, el propósito de este trabajo es comprobar la relación entre las competencias tecnológicas y las creencias sobre su perspectiva de la educación, como futuros predictores de la integración de las TIC en la práctica educativa.

Método

El diseño de estudio utilizado es un **estudio de encuesta** de tipo transversal. La **muestra** está constituida por 558 estudiantes de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia de distintas especialidades, cuyas características definitorias esenciales se encuentran en la Tabla 1. El tipo de muestreo utilizado es un muestreo de cuotas, estableciendo como criterios las diferentes especialidades y el curso.

Tabla 1
Características de la muestra

Género	Chicas: 82,8% Chicos: 17,2%	Especialidades	Infantil: 40% Primaria: 31,1% Otras especialidades (28,9%): Educación Física: 4,1% Educación Musical: 8,8% Educación Especial: 5,6% Audición y lenguajes: 1,6% Lengua extranjera: 8,8%
Edad	Edad media: 23,1 Rango: 18-58		
Disponibilidad de ordenador en casa	Sí: 99,8% No: 0,2%		
Disponibilidad de Internet en casa	Sí: 96,5% No: 3,5%		

Los **instrumentos de recogida de la información** son dos cuestionarios:

Protocolo Innovatic (2009) que recoge información sobre diversos apartados relativos a las TIC para alumnado universitario y es una estructura de elementos evolucionada a partir del modelo PROFORTIC (Suárez et al., 2013). Consta de siete apartados: datos sociodemográficos, competencias tecnológicas, competencias pedagógicas, uso personal y académico, actitudes hacia las tecnologías de la información y de la comunicación e integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este estudio se ha utilizado el apartado de competencias pedagógicas que se compone de 44 ítems, valorado con preguntas tipo Likert con una escala de cinco puntos – Nada a Mucho. El apartado se estructura en seis dimensiones que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Estructura de las Competencias Tecnológicas evolucionada a partir del modelo PROFORTIC (Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013)

Dimensión primer nivel	Dimensión segundo nivel	Denominación
Mantenimiento y uso del ordenador	Herramientas Básicas Sistema Operativo	CTMANUSO_HBSO
	Mantenimiento básico software	CTMANUSO_MBS
	Hardware y red	CTMANUSO_HR
Aplicaciones informáticas básicas	Documentos de texto y pdf	CTAPLIBAS_DOCS
	Base de datos y hoja de cálculo	CTAPLIBAS_BDHC
Presentaciones multimedia	Gestión de la información	CTMULPRES_GESINF
	Audio-video	CTMULPRES_AUVID
	Presentaciones	CTMULPRES_PRES
	Software Educativo	CTMULPRES_SOFTED
Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	Internet básica	CTTIC_INTBAS
	Internet comunicación	CTTIC_INTCOM
	Internet diseño páginas y sitios web	CTTIC_INTDP
	Entornos de aprendizaje	CTTIC_EVA
	Herramientas colaborativas web2.0	CTTIC_WEB2

Cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa del profesorado universitario (CEMEDEPU, Gargallo et al., 2011) que valora los métodos de enseñanza y evaluación usados por el profesorado universitario. Está compuesto de 51 ítems, medidos en una escala de tipo Likert. El cuestionario está organizado en tres escalas: Modelo Centrado en la Enseñanza, Modelo Centrado en el Aprendizaje y Habilidades Docentes. En el estudio se han utilizado los Modelos Centrado en la Enseñanza y Centrado en el Aprendizaje, con la adaptación de las instrucciones para la situación de los estudiantes como profesores en formación. Las dimensiones de ambas escalas se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Escalas de la prueba CEMEDEPU, correspondientes a los modelos de enseñanza (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011)

Dimensiones de la Escala A: Modelo Centrado en la Enseñanza	**Denominación**	**Dimensiones de la Escala B: Modelo Centrado en el Aprendizaje**	**Denominación**
Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje	MDEAF1	Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente.	MDEBF1
Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor	MDEAF2	El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje	MDEBF2
Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales	MDEAF3	Interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc.	MDEBF3
		Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo.	MDEBF4

El **análisis de datos**, obtenidos mediante el programa SPSS 19.0, que se han realizado son análisis de clúster, MANOVA y ANOVA.

El **procedimiento** de recogida de la información se ha llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2009-10, mediante cuestionarios en papel.

Resultados

A partir de las 14 dimensiones de competencia tecnológica, a través del análisis de conglomerados, se obtiene una solución de 2 grupos Alto y Bajo, con perfiles claramente diferenciados –ver Gráfico 1-. El número de estudiantes es ligeramente superior en el grupo de nivel de competencia tecnológica baja -ver Tabla 2-, con un 56,6% de estudiantes de magisterio ubicados en este grupo, respecto al grupo de competencia tecnológica baja, en el que se sitúan el 43,4% restante.

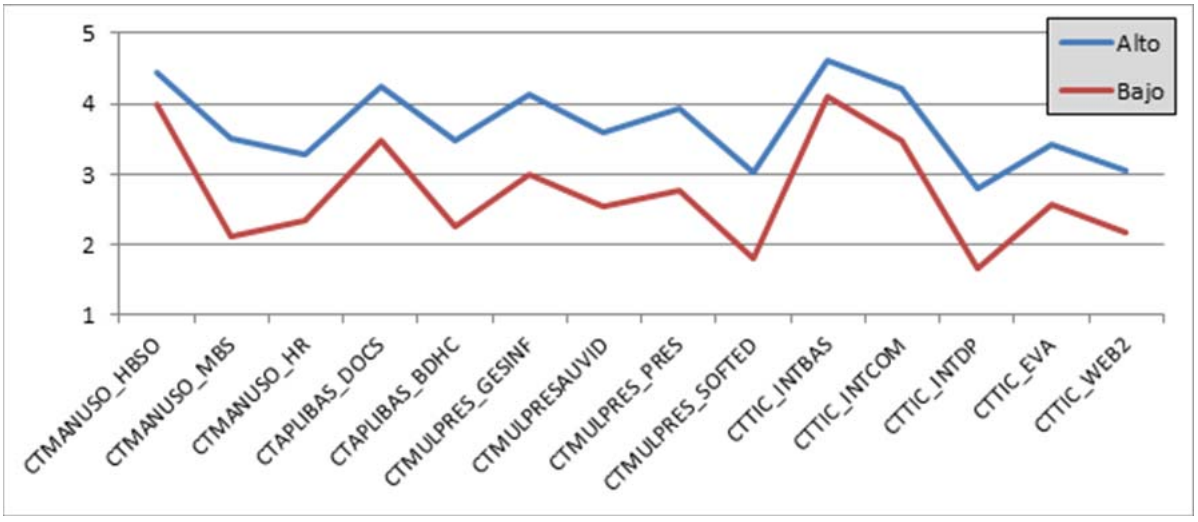


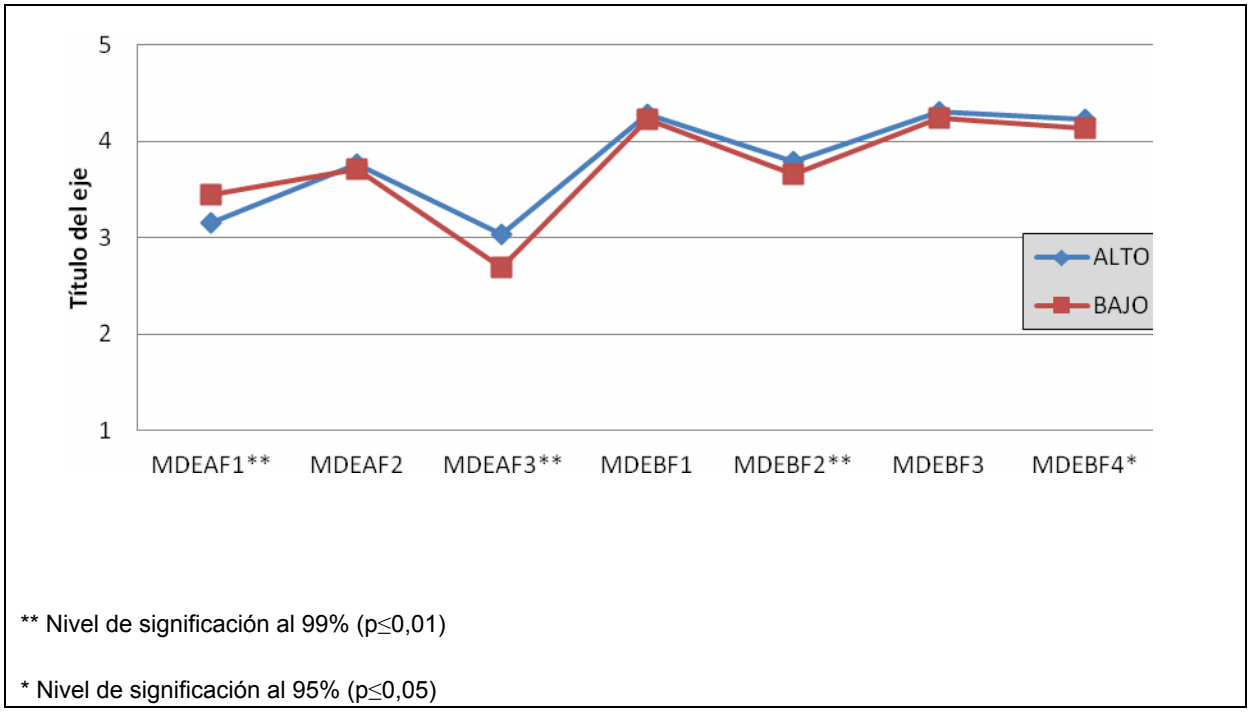
Gráfico 1. Perfiles de los estudiantes de Magisterio en los dos grupos según su nivel de Competencia Tecnológica

Los estudiantes de Magisterio se caracterizan, a nivel global, por alcanzar niveles altos en las Competencias Tecnológicas de Herramientas Básicas Sistema Operativo (CTMANUSO_HBSO), Internet básica (CTTIC_INTBAS) e Internet para la comunicación (CTTIC_INTCOM). Aunque es más reseñable los niveles bajos alcanzados en: Internet diseño páginas y sitios web (CTTIC_INTDP), Herramientas colaborativas web2.0 (CTTIC_WEB2) y Software educativo (CTMULPRES_SOFTED). Estos niveles bajos se relacionan fundamentalmente con competencias de gran importancia en el ámbito educativo, necesarias para que en su actividad futura como docentes puedan dar respuesta a los retos educativos en el siglo XXI.

El contraste multivariado a partir del MANOVA, resulta altamente significativo (Lambda de Wilks p≤.01, $F_{14,543}$=144,434) y explicando el global de las dimensiones un 78,8% de lasdiferencias entre los grupos.

En el ANOVA realizado, con el fin de comprobar el grado de significación de las diferencias entre los grupos de nivel de competencia alto y bajo, se observa en todas las dimensiones de competencia tecnológica unas diferencias significativas al 99% (p≤0,01), alcanzando además todas ellas un nivel alto de varianza explicada, situándose entre el 12,4% de Herramientas básicas de sistema operativo y el 48,1% de Software educativo.

Los análisis realizados respecto a las dimensiones del cuestionario CEMEDEPU -ver Tabla 3-muestran que los estudiantes de Magisterio, en general, alcanzan mayores puntuaciones en las dimensiones que hacen referencia a una concepción constructivista de aprendizaje, y puntuaciones más bajas en las dimensiones centradas en la enseñanza más tradicional, especialmente en la dimensión: Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales (MDEAF3) –ver Gráfico 2-.



** Nivel de significación al 99% (p≤0,01)

* Nivel de significación al 95% (p≤0,05)

Gráfico 2. Puntuaciones promedio y valor de significación alcanzado por los grupos de competencia tecnológica alta y baja en las dimensiones de la prueba CEMEDEPU

El contraste multivariado a partir del MANOVA, resulta altamente significativo (Lambda de Wilks $p \leq 0.01$ ($F_{7,507}=9,899$) y da cuenta del 12% de las diferencias observadas entre los dos grupos de Competencia Tecnológica respecto a las dos perspectivas sobre la enseñanza.

Tabla 4
Pruebas de los efectos inter-sujetos de las dimensiones de la prueba CEMEDEPU entre los grupos de Competencia Tecnológica (GT2)

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
GT2	MDEAF2	5,159	1	5,159	,675	,412	,001
	MDEAF3	584,642	1	584,642	27,469	,000	,051
	MDEBF1	9,176	1	9,176	1,127	,289	,002
	MDEBF2	34,563	1	34,563	17,369	,000	,033
	MDEBF3	6,340	1	6,340	2,249	,134	,004
	MDEBF4	1,007	1	1,007	4,736	,030	,009
	MDEAF1	86,195	1	86,195	20,138	,000	,038

A nivel univariado, los resultados del ANOVA -ver Tabla 4- muestran diferencias significativas al 0.01 en las dimensiones: La concepción tradicional de conocimiento y el aprendizaje (MDEAF1), Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales (MDEAF3) y, El conocimiento como construcción (MDEBF2). También se obtienen diferencias significativas, pero al nivel de 0.05 en la dimensión Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo (MDEBF4). La explicación de las diferencias observadas entre ambos grupos –a partir de la eta cuadrado parcial- se sitúa en niveles moderados entre un 3-5%, salvo en el caso de la dimensión MDEBF4 que se encuentra ligeramente por debajo del 1%.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes de Magisterio tienen aún carencias importantes en su formación en TIC, dado que muestran niveles de competencia tecnológica bajos en diferentes recursos y herramientas tecnológicas que les van a ser necesarias en su futuro profesional, para atender a las necesidades educativas de sus alumnos con el fin de prepararlos para la sociedad de la información y el conocimiento propia del siglo XXI. Así, el bajo nivel de competencia en software educativo y en las herramientas colaborativas propias de la web 2.0, que se observa a nivel general en el conjunto de estudiantes de Magisterio, tendrá unas consecuencias claras sobre su quehacer profesional futuro. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Roig y Pascual (2012) que obtuvieron un buen nivel en las competencias digitales en estudiantes de magisterio si bien están en mejor consonancia con los hallados por Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) también en estudiantes de magisterio, aunque en ambos casos no se refieren únicamente a las competencias tecnológicas. Además, se han obtenido dos grupos de competencia tecnológica. Un grupo muestra un dominio de los recursos tecnológicos alto, mientras el otro bajo. En ambos casos el patrón es semejante al comentado anteriormente.

A nivel global, los estudiantes de Magisterio se aproximan más a una concepción de los procesos de enseñanza/aprendizaje constructivista. Sin embargo, se observan ciertas diferencias que indican que los conocimientos y competencias tecnológicas tienen un correlato directo sobre sus concepciones y metodologías de enseñanza/aprendizaje, encontrándose que el grupo de estudiantes con mayor competencia tecnológica tienen concepciones de los procesos de enseñanza/aprendizaje más constructivistas, mientras que los

estudiantes con menor competencia tecnológica alcanzan mayores niveles en las dimensiones centradas en la enseñanza y con un planteamiento más tradicional.

Los resultados obtenidos hacen pensar que pueden coexistir otras variables que estén incidiendo en la cuestión planteada. Especialmente, sería interesante conocer si los perfiles de los grupos se deben únicamente a los diferentes niveles en competencia tecnológica o si existen otras variables, como pueden ser diferentes niveles de competencia general y/o académica, que podrían aclarar los niveles obtenidos en la dimensión de *Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales (MDEAF3),* en la que alcanzan niveles más altos los estudiantes del grupo de competencia tecnológica alta. Si bien los resultados obtenidos son significativos, en varias de las dimensiones, consideramos que los bajos niveles generales en las escalas de competencia tecnológica que tienen una relación más clara sobre la educación (Internet diseño páginas y sitios web, Herramientas colaborativas web2.0 y Software educativo) pueden incidir directamente sobre la conceptualización de los modelos de enseñanza/aprendizaje.

Por último, se ha de apuntar la relación positiva entre competencias tecnológicas y las creencias pedagógicas relativas al modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados son semejantes a los hallados por Hermans et al. (2008) y Sang et al. (2008), por lo cual las competencias tecnológicas pueden ser un predictor de la futura integración de estos recursos en el aula, como así también han demostrado Almerich, Suárez, Jornet y Orellana (2011) en cuanto a la relación entre las competencias en TIC y el uso docente de estos recursos educativos.

Referencias

Almerich, G., Suárez, J., Belloch, C. y Orellana, N. (2010). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, *21*(2), 247-269.

Almerich, G., Suárez, J.M., Jornet, J.M. y Orellana, N. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 13-1. Disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/269/432>

Boza, Á., Tirado, R. y Guzmán-Franco, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *RELIEVE*, *16*(1). Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.htm>

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, *53*(4), 25-39.

Ertmer, P. A. y Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher technology change. How knowledge, confidence, beliefs and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284.

Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, *51*, 1499–1509.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*, 223–252.

ISTE (2008). *NETS for teachers: National educational technology standards for teachers.* International society for technology in education. Disponible en <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2>

Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar, 35,* 175-182.

Roig, R., y Pascual, A. M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@ tic. Revista d'innovació educativa*, *9*, 53-60.

Sang, G., Valcke, M., Braak, J. V., y Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, *54*(1), 103-112.

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, *16*, 39-62. doi: 10.5944/educXX1.16.1.716.

Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Díaz-García, I. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 293-309.

UNESCO (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. Disponible en <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

EL PAPEL QUE JUEGA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Almudena Cotán Fernández, Universidad de Sevilla.
Email contacto: acotan@ceuandalucia.com

Resumen

Los resultados que presentamos en esta comunicación, se encuentran enmarcados dentro de una investigación, actualmente en curso, llevada a cabo por parte de un equipo multidisciplinar (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales) de la Universidad de Sevilla. Dicho estudio gira en torno a las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Sevilla se enfrentan durante su trayectoria académica en el aula, y en la institución. La metodología que se ha utilizado para esta investigación ha sido la biográfico-narrativa, haciéndose uso de las distintas técnicas de recogida de datos –entrevistas en profundidad, fotografías, auto-informes, etc.- y basándonos en un sistema de análisis narrativo y estructural. El trabajo que se presenta en este congreso, se centra en la formación permanente del profesorado así como las metodologías inclusivas utilizadas en clase, y, en el papel destacado que juegan las Nuevas Tecnologías como ayuda al aprendizaje. La comunicación que presentamos se centra en el análisis de estas barreras y ayudas referidas a los estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, en concreto en las Facultades de Psicología, Ciencias de la Educación y Filosofía de la Universidad de Sevilla. Entre algunas de las conclusiones extraídas, podemos observar cómo el alumnado con discapacidad reclama un profesorado formado y sensibilizado ante sus necesidades y el uso de las Nuevas Tecnologías como un apoyo fundamental para poder seguir las clases.

Descriptores: *Discapacidad, Profesorado, Nuevas tecnologías, barreras, ayudas, accesibilidad.*

Abstract

The summary below, framed within an investigation currently under way by a multidisciplinary team (educational sciences, economic sciences, health sciences and experimental sciences) at the University of Seville. The investigation revolves around the barriers and supports students with disabilities at the University of Seville faced during his academic career in the classroom, focusing mainly on this work from the permanent teacher training policies and inclusive methodologies and in the role that play new technologies as an aid to learning. For this, we created research instruments focusing on the biographical methodology – narrative. The communication that we present focuses on the analysis of these barriers and supports to students in the field of the social sciences and law, particularly in the faculties of psychology, educational sciences and philosophy of the University of Seville.

Keywords: *Disability, faculty, new technologies, barriers, supports, accessibility.*

Marco teórico

En la sociedad actual existe una necesidad imperante de innovación e investigación colaborativa en la educación, sobre todo en el tema y en el ámbito de las personas con discapacidad. En este caso, la Universidad ha de servir tanto al cambio social como al desarrollo económico para fomentar la investigación en dicho tema y generar nuevos conocimientos (Straus y Sales, 2010) y, por lo tanto, promover o, al menos, intentar crear Universidades más inclusivas y mejor adaptadas a la diversidad del alumnado.

Es evidente y demostrable en cifras, que el número de personas con discapacidad que deciden acceder a las Universidades para continuar su formación va en aumento con el paso de los años, ascendiendo éste caso 15.000 estudiantes aproximadamente (Sánchez Palomino, 2011; Castro de Paz y Abad Morillas, 2009). Sin embargo, la diferencia de porcentaje entre el alumnado con discapacidad y el alumnado sin discapacidad es bastante significativa: menos del 1% de los universitarios son estudiantes con discapacidad (Castro de Paz y Abad Morillas, 2009).Las universidades han de tener un compromiso constante para mejorar su sistema de acceso y por mejorar la formación que ofrece a las necesidades de su alumnado. En la actualidad, existen infinitud de definiciones sobre la accesibilidad, pero en numerosas ocasiones, hacen alusión a la fuente originaria de donde proceden o que impiden el acceso. Desde nuestro punto de vista, y para el principal interés en el que radica nuestro trabajo, definiremos que la accesibilidad implica dos dimensiones: una social y otra técnica. La primera porque *"el derecho de la persona a la no discriminación por ningún tipo de causa justificada, lo que desemboca en una serie de infraestructuras y medios que permitan dicha igualdad de disfrute de derechos fundamentales"* (Fraiz Brea, Alén González, Domínguez Vila, 2008:408); la segunda, debe de formar a los futuros profesionales que no únicamente sean expertos en sus materias, sino que también éstas tengan en cuenta la accesibilidad y la sostenibilidad ante el medio que les rodea (Fraiz Brea, Alén González y Domínguez Vila, 2008).

En la actualidad, cada universidad da respuestas muy variopintas entre ellas mismas para implantar de una manera efectiva el principio de igualdad de oportunidades entre su alumnado (Castro de Paz y Abad Morillas, 2009); no obstante, a diferencia con los niveles obligatorios de enseñanza, *"la Universidad no ha seguido un proceso claro de adaptación a las medidas especiales de inclusión"* (Alegre 2004, en Castro de Paz y Abad Morillas, 2009:166).

Otro de los datos de mejora hacia prácticas educativas más inclusivas que nos ha facilitado la revisión de literatura, es referente a la labor del profesorado y cómo ésta se vería optimizada si éstos les facilitara al alumnado con discapacidad toda la información y recursos necesarios para superar con éxito el proceso de aprendizaje de la materia y, cómo ayudaría a todo este proceso, una correcta formación y mayor sensibilización del profesorado y, por supuesto, una actitud abierta ante el cambio cuando fuera necesario (Stainback y Stainback, 1999; Castro de Paz et al, 2006; Castellana Rossell y Sala Bras, 2005).

Es cierto, como indica Peralta (2007) (en Castro de Paz y Abad Morillas, 2009), que las universidades han ido iniciado y realizado esfuerzos cada vez mayores para realizar y

continuar los programas de apoyo y orientación que anteriormente requeríamos para el alumnado en general, y en especial, para el alumnado con discapacidad; pero igualmente es cierto, que la consolidación de los principios de igualdad y de inclusión y no discriminación del alumnado con discapacidad es un proceso lento y lejano. Respecto a la mejora de la enseñanza universitaria, Escribano (1995) plantea cuatro aspectos esenciales que han de propiciarse en la formación universitaria:

- Formar a sujetos humanistas
- Formar a sujetos cooperativos
- Formar a sujetos investigadores
- Formar a sujetos reflexivos

Estos principios que Escribano (1995) plantea necesarios para la formación, lo vemos reflejados y argumentados en los datos obtenidos de la investigación que 14 años más tarde realiza Sánchez Palomino (2011), y que podemos decir (en resumidas cuentas) que son los siguientes:

- Hay una gran aceptación al alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.
- La mitad de los encuestados (personal docente e investigador) manifestaba no ser capaz de proporcionar una respuesta adecuada a la demanda de los estudiantes con discapacidad (Se pone de manifiesto la necesidad de una formación determinada y específica).
- Existe un alto grado de desacuerdo en ofrecer mayor flexibilidad en la adquisición de las competencias propias de las titulaciones.
- Favorecer la inclusión del alumnado, recibir información por adelantado sobre los estudiantes con discapacidad favorece su integración.

Por lo tanto, se requiere por parte de la Universidad que ésta ofrezca una formación y una enseñanza que se oriente al desarrollo integral de la persona que actualmente se demanda en nuestra sociedad, un sujeto autónomo, crítico, responsable y, como Escribano (1995) afirma, que la formación que el alumnado universitario recibe los oriente también a ser personas más humanas, empáticas y sensibles ante la sociedad que les rodea, que mantengan una coherencia entre su actuación y su discurso; que sean cooperativas y sepan trabajar en equipo, que sean capaces de aprender de manera cooperativa, tanto del profesorado como de sus compañeros y compañeras; que sean sujetos investigadores, ya que a través de la indagación es la única manera de que creen su propio conocimiento, los integre, los hagan significativos y, por lo tanto, puedan crear herramientas de cambio social y que, los conlleve a un pensamiento reflexivo y crítico. Respecto a las herramientas e instrumentos de enseñanza, Escribano (1995) pone énfasis en que se utilicen más los medios multimedia (las nuevas tecnologías), el aprendizaje autónomo por parte del estudiante y en el aprendizaje colaborativo y en grupo; todo ello, basándose en un enfoque integrador, interdisciplinario e interdependiente.

Una de las críticas fundamentales que se le realiza a la enseñanza que ofrecen las universidades, es la calidad de la misma debido a la "masificación" de las aulas; característica que según Primo Yufera (1994) conlleva a la mediocridad. Precisamente, el Plan de Bolonia que se ha instalado en nuestras universidades, precisamente pretende paliar esta deficiencia bajando la ratio de alumnado-profesorado.

Se propone por lo tanto, que la educación sea un espacio y un proceso donde se forma y se prepare al alumnado para el desempeño de su labor profesional y social en un futuro, aspecto que va a ser duradero durante toda la vida del hombre. El sujeto, no ha de ser un ente pasivo en su formación, ha de ser activo, partícipe en su propio proceso de aprendizaje, de manera que su aprendizaje sea autónomo, construido y por lo tanto, significativo para él (Gaeta González, 2006). Nos encontramos ante un nuevo modelo de aprendizaje, el cual anule por completo el sistema de "pedagogía bancaria" que Freire denominó, que la formación y la enseñanza no se centre únicamente en la transmisión de un conocimiento por parte del docente y en una asimilación pasiva de los mismos por parte del alumno o alumna; sino que éstos, sean el propio centro de su aprendizaje contextualizándolos en su propio contexto y construyéndolo él o ella misma, ya que de esta forma es la única manera que cree herramientas de cambio y de construcción social.

Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje han de asimilarse e integrarse como saberes, donde cada sujeto debe de partir de su conocimiento y la amplitud que éste le quiera dar para los cual ha diseñado la estrategia (Escribano, 1995), utilizándola en su día a día en diferentes situaciones y, otorgándole de este modo, gran importancia al contexto que envuelve a esas estrategias de aprendizaje y a su posterior puesta en práctica.

Estudio

Los resultados presentados en este trabajo corresponden a una investigación, actualmente en curso por un equipo multidisciplinar de profesorado de la Universidad de Sevilla y financiada por el MICINN *"Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad"*. Dicha investigación gira sobre a las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Sevilla se enfrentan durante su trayectoria académica, tanto a nivel institucional como de aula.

Los participantes del trabajo (primera fase) son 44 estudiantes con discapacidad. En esta comunicación, nos centraremos en analizar 11 experiencias y testimonios de estudiantes con discapacidad pertenecientes a las Facultades de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación. Para poder acceder a dicha muestra, nos pusimos en contacto con la persona responsable de la unidad de atención al alumnado con discapacidad de la Universidad de Sevilla quién intermedió y dio a conocer el proyecto al alumnado con discapacidad de la US.

En este sentido, el trabajo de investigación se ha centrado en tres objetivos: Identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad como Institución; Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias; y Diseñar una guía de formación online para el profesorado universitario con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

En esta comunicación, nos centramos en el segundo objetivo analizando, a través de la metodología biográfica-narrativa, cómo la formación del profesorado en relación a la

diversidad y cómo las Nuevas Tecnologías influyen en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Los datos presentados son correspondiente a la primera fase de investigación, concretamente, han sido extraído a través de los grupos de discusión con preguntas como:

- ¿Consideras que el profesorado está formado para atender a la diversidad? ¿Por qué?

- ¿En la asignatura que estas cursando utilizan la enseñanza virtual y herramientas tecnológicas (blog, wikis, plataformas…)? ¿cómo lo valoráis? ¿contribuye a facilitaros los procesos de aprendizaje o lo dificultan? ¿por qué?

Los resultados de este trabajo, por tanto, girarán en torno al análisis realizado de las respuestas a los anteriores interrogantes (grupos de discusión y entrevistas). La tercera parte de esta primera fase de investigación, que actualmente se encuentra en curso y por lo cual no la abordaremos, corresponde con una investigación basada en historias de vida en profundidad con estudiantes seleccionados de la primera fase. Estas historias se caracterizan por ser temáticas (Sandín, 2003), ya que nos centraremos en un período y asunto particular de la vida –la trayectoria universitaria- de las personas que participarán en esta investigación.

Los resultados de esta comunicación dan respuestas a los interrogantes anteriormente indicados. Para este análisis de los grupos de discusión y entrevistas individuales realizadas hemos usado el sistema de categorías y códigos propuestos por Miles y Huberman (1994). Aunque este sistema todavía está sin finalizar, ya que hablamos de una investigación que actualmente se está llevando a cabo, podemos resumir que las categorías en las cuales nos hemos basado para realizar el análisis de los datos obtenidos referente al Profesorado y a los Proyectos Docentes de los mismos han sido tres: 1. Información general; 2. Barreras aula y 3. Ayudas aula. Por la categorización de estos datos, hemos acudido al software informático de análisis de datos MAXqda 10.

Resultados

A continuación, mostramos los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas biográfico-narrativas, enfocándose éstos en torno a las dos preguntas realizadas a los estudiantes:

- ¿Consideras que el profesorado está formado para atender a la diversidad? ¿Por qué?

Tras el análisis realizado, los once participantes de los grupos de discusión y entrevistas llegan al consenso de que el profesorado aparece en su trayectoria con un doble papel: como ayuda y como barrera a la hora de que éstos realicen con satisfacción sus estudios.

Referente a la cuestión planteada sobre la formación del profesorado frente a la diversidad, nos hemos encontrado con una respuesta unánime por parte del grupo: el profesorado no se encuentra lo suficientemente preparado para responder a las necesidades educativas que los alumnos con discapacidad y lo que ellos y ellas señalan como más asombroso aún, es que le extraña que en carreras de Ciencias Sociales como es el caso de Magisterio, Pedagogía y Psicología tengan éste carencia, considerándose ésta una formación indispensable. Indican además, que aunque se carezca de esa formación, hay cuestiones tan

simples como puede ser sensibilizarse y ponerse en el lugar del otro para poder dar y ayudar a las necesidades que éstos estudiantes puedan tener, e incluso proponen una formación específica al alumnado referente a este tema, la discapacidad y la inclusión. Debido a estos reclamos, se abre entre los participantes un debate:

> *"**RSP9:** yo estoy con RSP10, que no están formados en ese sentido porque tú les llegas y no saben qué hacer, tú les dices "mira yo tengo esta discapacidad y necesito estas adaptaciones" y te dicen "bueno y eso como lo hago" y muchas veces he tenido que ser yo como tienen que adaptar mis cosas, que yo no entiendo, no hay formación para atender a las distintas discapacidades"* (Grupo de discusión Aula II)

No obstante, los participantes señalan, que la gran mayoría del profesorado que han tenido es humanitario y suponen un gran apoyo en su aprendizaje. Indican que unos de los motivos para que el profesorado le suponga una ayuda en el desarrollo del aprendizaje es que le han facilitado el material de la asignaturas por adelantado, la atención especial que le muestran a sus necesidades individuales y han utilizado las Nuevas Tecnologías para impartir su asignatura, aspecto que le han ofrecido una gran ayuda para seguir el ritmo habitual de sus compañeros y compañeras sin tener que realizar esfuerzos "sobrehumanos" para poder aprobar, etc.

> *"**RSP4**: En cuanto al profesorado, no tengo más que destacar al hecho de que me han aportado bastante ayuda y facilidades. En general, este curso, he recibido atención, apoyo y comprensión por parte de los profesores."* (Autoinforme)

Al finalizar el grupo de discusión, se concluyó con una pregunta a los once participantes: *"en el futuro, ¿qué le recomendarías a los profesores y profesoras para que sus clases fueran más inclusivas, y por lo tanto, para que todo el alumnado pueda aprender y participar?"*. La gran mayoría de los participantes, coinciden en señalar una mejor y mayor formación del profesorado ante la discapacidad y que, por lo tanto, esto le permitieran realizar clases más inclusivas.

También señalan, que sería importante realizar clases más prácticas y condensar el material y contenido de las asignaturas sin que éstos sean tan excesos que desborden las capacidades de los estudiantes; que el profesorado tenga sus clases preparadas y trabajadas, pero sobre todo, como señala RSP1, que tengan un cambio de mentalidad y mayor sensibilización ante las necesidades individuales tanto personales como académicas. Ante este hilo de debate, RSP10, señala que las barreras más visibles y las denunciadas son las arquitectónicas, pero que éstas, en su gran mayoría, afecta a las personas que padezcan discapacidad física y que hay otros tipos de barreras que no son tan visibles, que son más abundantes y que son necesarias también trabajarlas y subsanarlas, como es el caso, de la ya tan reiterada formación y sensibilización:

> ***"RSP3:** Más formación. Quizá que se formen. No sé, que si ven algún tipo de problema, habrá quién busque de ese problema información y habrá quién no busque."* (Entrevista Individual)

- ¿En la asignatura que estas cursando utilizan la enseñanza virtual y herramientas tecnológicas (blog, wikis, plataformas…)? ¿cómo lo valoráis? ¿contribuye a facilitaros los procesos de aprendizaje o lo dificultan? ¿por qué?

Una de las cuestiones que se han planteado y tratado en el trabajo de investigación mencionado, ha sido el uso y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las distintas asignaturas. Se hahecho mención explícita a si estaban empleando y utilizando la plataforma tecnológica (Blackboard) o algún otro recurso tecnológico en alguna asignatura. Todos ellos confirmaron que sí; no obstante, señalaron que en la mayoría de las ocasiones se ha utilizado como un repositorio de material sin utilizar y sacar el máximo rendimiento de las herramientas de comunicación que presenta la plataforma (chat, foro, correo…). RSP7, nos señala cómo en su experiencia personal no fue positiva en una asignatura en concreto, puesto que el profesor o profesora la utilizaba como una "obligación" más que como un apoyo docente. Otro de los participantes, explica cómo podría utilizarse en el caso de que el profesor se ausentara o estuviera enfermo:

> *"**RSP5**: Tecnología a parte de la plataforma. Es que solo se usa eso, porque es una pena, porque a veces las clases prácticas se han retrasado 3 semanas y no tiene la posibilidad de enviarles a sus alumnos un correo electrónico. No sé, totalmente tercermundista y solo se usa la plataforma"* (Entrevista Individual)

Frente a esto, en algunos grupos de discusión surge el debate y algunos de los participantes se apresuran a decir que aunque sí que es cierto que en muchas asignaturas el profesorado no sepa utilizar correctamente ni sacar el máximo provecho a la plataforma, les supone una ayuda y apoyo en su aprendizaje, puesto que si algún día faltan a clase, el temario se encuentra disponible en la plataforma las 24 horas del día y que a través de ésta, y del material que tienen (apuntes), les supone una ayuda para poder seguir las explicaciones del profesor, y por lo tanto, las clases.

> *"**RSP4**: Yo prácticamente en casi todas todo lo dejan por la enseñanza virtual o sea por la plataforma, muchos temarios y a lo mejor si no venimos un día a clase por lo que sea siempre te lo vas a encontrar el tema."* (Grupo de Discusión Aula I).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo nos confirman que las aulas universitarias serían más inclusivas si el profesorado diera respuestas más adaptadas ante las demandas de aprendizaje que los estudiantes con discapacidad reclaman; y estas respuestas, no se pueden dar de otra manera si no es con una previa formación y asimilación de conceptos. El simple hecho de no realizar estas adaptaciones les supone unas serias *"barreras para el aprendizaje y la participación*" en el aula (Booth y Ainscow, 2002) impidiendo alcanzar sus objetivos y metas de aprendizajes. Los participantes demandan, ya no sólo la formación especializada, sino una mayor sensibilización ante las necesidades derivadas de su discapacidad y, pudiendo, conseguir la finalidad principal de la educación inclusiva que no es otra que dar una respuesta de manera equitativa y de calidad a todo el alumnado. Desde el planteamiento de una organización inclusiva, en la educación no tiene que haber cabida a ninguna práctica que pueda generar algún proceso de segregación o exclusión.

Escribano (1995), nos plantea la necesidad de que el profesorado sea un mero guía en la formación del alumnado, proporcionando las herramientas necesarias para encaminar y ayudarlo en su camino de aprendizaje; no obstante, si el profesorado no conoce o no sabe qué herramientas exactas utilizar ante un alumnado con diversidad funcional, ya sea por desconocimiento de su discapacidad, de las metodologías de aprendizaje más adecuadas, los recursos, etc., no se conseguirá la meta que se persigue desde la Universidad: su formación y

su aprendizaje. Asimismo, este dato que ha aparecido en este trabajo, se ve reforzado en otras investigaciones tanto nacionales como internacionales, como es el caso de Castellana y Sala (2005), Gitlow (1999), Poussu-Olli (1999), Sánchez Carrión (2010), o Sánchez Palomino (2009, 2011), llevándonos, por lo tanto, a la conclusión que el profesorado debería de recibir asesoramiento y formación para mejorar su respuesta ante la diversidad ya que cada persona es única, y que, por lo tanto, la respuesta y adaptaciones que a éste se le haya de dar ante sus necesidades ha de ser también únicas.

En esta línea, Castellana y Sala (2005), Gibbs (2004), Gitlow (1999), Moriña (2010) o Sharma, Forlin y Loreman (2008)indican que el profesorado ha de estar capacitado y formado para enseñar con eficiencia en las aulas dando respuesta a todas las necesidades individuales de aprendizaje que su alumnado pueda tener, adquiriendo un compromiso frente al mismo.

Por lo tanto, podemos concluir indicando que el sistema educativo y el contexto escolar presentan múltiples "barreras", de diversa índole, que impiden la plena participación y aprendizaje del sujeto en el aula en condiciones de igualdad (Echeíta, 2006; Huguet, 2006; Booth y Ainscow, 2005), y en este estudio, los resultados obtenidos nos presentan la atención a las necesidades de aprendizaje individuales del alumnado por parte del profesorado, así como su formación para atender a la diversidad, supondría la eliminación de barreras de aprendizaje y una mayor inclusión en el aula así como la utilización de las Nuevas Tecnologías en el desarrollo de los Proyectos Docentes de las asignaturas, las cuales resultan una gran ayuda para poder seguir las clases y el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que pueden seguir las asignaturas desde sus casas, obtener el material en formato digital, ponerse en contacto con el profesor o profesora de manera casi inmediata, etc. Así, Lavié y Marcelo (2000), indican que se han de aprovechar este espacio que nos facilitan las Nuevas Tecnologías ya que nos permite hacer llegar más cosas y en un corto espacio temporal a más personas, que éstas puedan trabajar juntas, desarrollar y mejorar.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Castellana Rosell, M. y Sala Bars, I. (2005). La Universidad ante la diversidad del aula. *Aula Abierta, 85*, 57-84.

Castro de Paz, J. F., Llorca Linares, M., Álvarez Pérez, P. y Álvarez Durán, D. (2006). Universidad y Diversidad: necesidades docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum, 19*, 189-209.

Castro de Paz, J.F. y Abad Morillas, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 22*, 165-188.

Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

Escribano González, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 13*, 89-104.

Fraiz Brea, J.A.,Alén González, M.E. y Domínguez Vila, T. (2008). La accesibilidad como nexo de unión entre la Universidad y la sociedad: la creación de mercados globales e integradores. En E.J. Castro de Silva y J. Díaz de Castro (Coords.), *Universidad, Sociedad y Mercados Globales* (pp. 409-420). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).

Gaeta González, M.L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de las metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *9*(1), 1-8.

Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar, 33,* 11-30.

Gitlow, L. (1999) Individuals with disabilities and professional education programmes: An analysis of legislation, court rulings and policy. *Disability and Society*, *14*(2), 239-248.

Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en la escuela. Una propuesta inclusiva.* Barcelona: Graó.

Lavié Martínez, J.M. y Marcelo García, C. (2000). Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. *Bordón, Revista de Pedagogía*, *52*(3), 385-406.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beberli Hills, CA: Sage Publications.

Moriña Díez, A. (2010). School memories by young people with disbilities: An analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability & Society, 25*(2), 163-175.

Poussu-Olli, H.S. (1999).To be a disabled university student in Finland. *Disability and society*, *14*(1), 103-113.

Primo Yúfera, E. (1994). *Introducción a la investigación científica y tecnológica.* Madrid*:* Alianza.

Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.* Almería: Editorial Universidad de Almería.

Sánchez Palomino, A. (2011). La universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista De Educación, 354*, 321-322.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Barcelona: McGraw Hill.

Sharma, U.,Forlin, C. y Loreman, T. (2008) Impact of training on pre-service teachers attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, *23*(7), 773-785.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Strauss, A.L. y Sales, A. (2010). Practice Brief. Bridging the gap between disability studies and disability services in Higher Education: A model center on disability. *Journal of Post secondary Education and Disability, 23*(1), 79-84.

LAS COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS EN LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD ONLINE

Mª Mercedes Romero Rodrigo, Universitat Internacional Valenciana
Vicente Gabarda Méndez, Universitat Internacional Valenciana
Aida Barón Arenas, Universitat Internacional Valenciana
Email contacto: mmromero@campusviu.es

Resumen

La Universitat Internacional Valenciana-VIU es una universidad online audiovisual cuya metodología está mediada por las nuevas tecnologías, a través de recursos para la comunicación síncrona y asíncrona y el uso de plataformas virtuales de aprendizaje. Este hecho exige que los estudiantes cuenten con una competencia digital suficiente para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de forma adecuada, más teniendo en cuenta que la competencia digital es considerada una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente por parte de la Unión Europea. Por eso, pretendemos conocer, a través de la percepción del propio alumnado, si la metodología docente de la universitat ha influido en la mejora de sus competencias digitales a nivel instrumental, cognitivo y didáctico metodológico, tomando como muestra a los estudiantes de 2º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Descriptores: *tecnologías de la información y la comunicación, metodología online, competencias instrumentales, competencias cognitivas, competencias didáctico-metodológicas.*

Abstract

The Valencian International University-VIU is an Online University. Its methodology is fully mediated by new technologies, through resources for synchronous and asynchronous communication and the use of virtual learning platforms. This requires that students have enough digital competence for the teaching and learning process is developing properly, especially considering that digital competition is considered one of the eight key competences for lifelong learning by the European Union. Therefore, we try to know, through the perception of students themselves, if the teaching methodology of the University has influenced the improvement of their instrumental skills, cognitive skills and didactic and methodological skills, taking as sample students in the 2nd year of the Degree in Master Elementary Education.

Keywords: *information and communication technologies, online methodology, instrumental skills, cognitive skills, didactic and methodological skills.*

Introducción

En las últimas décadas, hemos vivido una revolución digital derivada e íntimamente asociada a los cambios sociales que ha traído consigo la sociedad del conocimiento. En este contexto, la llegada de las llamadas nuevas tecnologías, o tecnologías de la información y la comunicación, ha irrumpido en prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana.

En un primer momento las tecnologías surgieron bajo el ámbito de la formación profesional y el ámbito laboral, como herramientas para la recualificación del trabajador para la búsqueda de empleo en la época del postfordismo y en respuesta a los procesos de automatización de los trabajos. En este sentido, las TICs se convirtieron en un instrumento para el perfeccionamiento y la actualización educativa de aquellos ciudadanos que habían terminado la educación básica sin una especialización y, por tanto, se ligaban al concepto de aprendizaje permanente. Sin embargo, esta inicial vinculación al mundo educativo y económico-productivo pronto adquirió una perspectiva más completa, extendiéndose en destinatarios y en ámbitos. Este desarrollo se vio beneficiado, entro otras cuestiones, por las disposiciones a nivel internacional de instituciones como la Unión Europea que han tenido un reflejo directo sobre las políticas nacionales de los países que la componen. Estas disposiciones, inicialmente centradas en la provisión de equipamiento a los centros escolares (como reproductores audiovisuales), fueron evolucionando hasta una concepción educativa donde las TICs pasan de ser una mera herramienta puntual para la docencia, a convertirse parte de una competencia considerada básica para el desarrollo de cualquier ciudadano en la sociedad actual.

Ejemplo de la importancia que se le está otorgando a las TICs, no solamente dentro del ámbito educativo, sino en el desarrollo vital del ciudadano, es el hecho de que la Unión Europea, en 2006, identificara precisamente la competencia digital como una de las ocho competencias básicas del aprendizaje a lo largo de la vida. Concretamente, la Recomendación de la Unión Europea, expone que la competencia digital se refiere al uso seguro y crítico de las TICs en el ámbito del trabajo, el ocio y la comunicación. Es por este motivo, por el que el desarrollo de esta competencia por parte de los ciudadanos requiere conocimientos, destrezas y actitudes relativas a la comprensión de la naturaleza, oportunidades y roles de las TICs en la vida personal, social y laboral. Si esto efectivamente es así, ¿no será especialmente necesario que los futuros maestros de educación primaria adquieran y desarrollen la competencia digital de modo que puedan ayudar a los alumnos a adquirirla y desarrollarla igualmente?

Quizá por este motivo, las directrices internacionales se han ido plasmando, como se ha apuntado anteriormente, en las disposiciones legislativas de los diferentes países. En España, por ejemplo, y concretando en el ámbito educativo y en la formación del maestro de educación primaria, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge en su artículo 17 dedicado a los objetivos de la Educación Primaria, establece que los alumnos deberán: *"*Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*",* concretándose en mayor medida este interés en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, donde se reconoce como una de las competencias básicas de esta etapa educativa, el tratamiento de la información y competencia digital.

Bajo estas disposiciones, y al margen de que los Grados en Educación recogen en sus planes de estudio materias de TIC y educación, partimos de la convicción de que la

metodología docente de la Universitat Internacional Valencia (en adelante VIU) puede contribuir al desarrollo de sus competencias digitales. Y es que la VIU basa su docencia en la comunicación a través de Internet. Para ello hace uso de un Campus virtual (plataforma LMS), una herramienta de videoconferencias en tiempo real (Blackboard Collaborate) y el correo electrónico.

Teniendo en cuenta la importancia que se le concede a la competencia digital nos preguntamos: ¿nuevas universidades como la VIU ayudan a los futuros maestros a subirse al tren de la competencia digital? Y más concretamente: ¿mejora el nivel de competencias tecnológicas de los estudiantes de la VIU tras haberse matriculado en la Universidad?

Las razones que nos motivan a investigar esta cuestión es doble: por una parte, nuestra propia experiencia como agentes inmersos en el proceso educativo mediado por las TICs y, por otro, la necesidad de formar a futuros maestros en este área a partir del desarrollo de su competencia digital.

Podríamos concretar que el objetivo principal de esta investigación es, por tanto, conocer si la competencia digital de los alumnos matriculados en el segundo curso del Grado en Maestro de Educación Primaria ha mejorado su competencia digital después de haberse matriculado en la VIU. Para dar respuesta a este objetivo, se determinará el nivel de competencia digital con el que los alumnos de la VIU ingresan en la universidad a través de su propia perspectiva y se determinará, asimismo, el nivel de destrezas tecnológicas que adquieren tras un curso en la VIU. El punto de partida, pues, de nuestro trabajo se podría concretar en la siguiente hipótesis: Los alumnos de la universidad virtual VIU mejoran su nivel de competencia tecnológica tras haberse matriculado en la Universidad.

Investigaciones similares se han adentrado en el ámbito de la competencia tecnológica en entornos universitarios. Valerio y Valenzuela (2011), abordaban la identificación de las competencias informáticas que necesitará un estudiante universitario para responder a lo que se anticipa como la modalidad del e-learning 2.0. Se llegaba a la conclusión de que aunque los estudiantes universitarios tenían la capacidad de aprender rápidamente las competencias tecnológicas que requieren, no siempre son conscientes de cuáles son las competencias tecnológicas que necesitan… además se requieren competencias cognitivas y actitudinales.

Relación directa con la presente investigación tiene también el trabajo de Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010), en el que se recoge la percepción que tienen los futuros docentes sobre las competencias docentes adquiridas y no adquiridas tras haber cursado la asignatura "TICs aplicadas a la educación". Las conclusiones reflejan que "*las percepciones de los participantes sobre su dominio de las competencias docentes tecnológicas son inferiores a aquellas de aspectos didáctico- pedagógico*", pero sí se aprecia una evolución de las competencias en el transcurso del cuatrimestre. Ambos estudios nos permiten adentrarnos en la competencia digital en alumnado universitario, llegando incluso a coincidir el tipo de muestra en el segundo estudio. Además, coincide con este estudio en que la investigación se va a llevar a cabo a partir de las percepciones del propio alumnado en torno a la evolución de sus competencias, dándonos una visión centrada en la perspectiva del investigado.

Método

La presente investigación se ha llevado a cabo desde la perspectiva del propio alumnado.

La población de estudio serían los alumnos matriculados en la VIU, y han servido de muestra 34 alumnos y alumnas que, en el curso actual (2012-2013) están matriculados en 2º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Concretamente, de los 34 sujetos que componen la muestra, 28 sujetos son mujeres y 6 hombres que representan el 76,5% y el 23,5% respectivamente, con edades comprendidas entre los 22 y los 46 años. Hemos partido de la idea de que esta muestra, dado que la metodología que se utiliza en las diversas titulaciones oficiales de la universidad es siempre la misma, nos permitirá determinar si los alumnos, tras su paso por la VIU, mejoran su competencia digital con respecto a sus destrezas digitales previas a la matriculación. Se pretende relacionar, por tanto, el papel que juega la metodología docente de la universidad en la competencia digital de los alumnos matriculados en ella, siendo la metodología la variable independiente y la competencia digital la variable dependiente.

El método de recogida de información ha sido un cuestionario de elaboración propia dividido en varios apartados:

1. Competencias instrumentales. En este apartado se recoge la percepción de las propias destrezas respecto a algunas herramientas como:

    a. Conocimiento y utilización de los equipos informáticos estándar.

    b. Conocimiento y utilización de procesador de texto.

    c. Conocimiento y utilización de hoja de cálculo.

    d. Conocimiento y consulta de una Wiki.

    e. Conocimiento y consulta de un Blog.

    f. Conocimiento y consulta de una Webquest.

    g. Conocimiento y consulta de un Foro.

2. Competencias cognitivas. En este apartado se recoge la percepción de los alumnos respecto a sus actitudes frente a las TIC a través de los siguientes ítems:

    a. Actitudes de reflexión sobre los usos de las TIC en el aprendizaje y en la educación en general, y sobre la propia actividad como futuros maestros.

    b. Opinión positiva sobre el trabajo colaborativo.

    c. Actitudes hacia las TIC como elemento imprescindible en el ámbito de la educación.

    d. Interés por actualizar los conocimientos en materia de TICs.

    e. Aumento de conocimiento de las distintas fuentes de información.

3. Competencias didáctico-metodológicas. En este apartado se recogen las percepciones del alumnado respecto a sus destrezas en el manejo de algunas herramientas para la docencia:

    a. Uso de Power Point (o similar) para presentación de trabajos/proyectos.

    b. Participación en un foro a través del uso del texto.

    c. Participación en un foro compartiendo vídeos de repositorios.

    d. Creación de un vídeo o presentación y subirlo a la red.

    e. Uso de los entornos de trabajo colaborativo.

    f. Uso y participación en una Wiki.

4. Datos personales del participante: edad y sexo.

Para responder al primer y tercer apartado (competencias tecnológicas y competencias didáctico-metodológicas), centrado en la percepción de los sujetos sobre sus destrezas y conocimiento de las herramientas, se ha proporcionado a la muestra cuatro respuestas posibles: 1) Igual que antes de ser alumno de la VIU. No hacía uso antes ni hago uso ahora; 2) Antes no lo había usado, ahora lo he usado puntualmente; 3) Antes no lo había usado, ahora lo uso frecuentemente; 4) Igual que antes de ser alumno de la VIU. Lo había usado con frecuencia antes de entrar en la VIU y sigo usándolo con frecuencia.

El segundo apartado, referido a las competencias cognitivas se dirige a conocer la percepción de los alumnos respecto a su interés y actitud frente a las TIC, ofreciéndose las siguientes opciones de respuesta: 1) Igual que antes de ser alumno de la VIU. No me lo planteaba/ practicaba, y tampoco ahora; 2) Mi interés ante estos temas ha crecido ligeramente comparado con el que tenía antes de entrar en la VIU; 3) Mi interés ante estos temas ha crecido notablemente comparado con el que tenía antes de entrar en la VIU; 4) Igual que antes de ser alumno de la VIU. Ya era consciente y tenía interés antes de ser miembro de la VIU y sigo teniéndolo ahora. La recogida de información se ha llevado a cabo en una única ocasión al finalizar el primer cuatrimestre del curso actual.

Para realizar el análisis de datos se han codificado las respuestas y se han tratado con el paquete estadístico SPSS versión 17 con el objetivo de obtener frecuencias y medidas de tendencia central que nos permitan conocer cuáles son las percepciones más comunes entre los sujetos encuestados.

Resultados

A través del análisis de los datos recogidos, hemos obtenido los siguientes resultados, que se muestran divididos por los tres bloques que componen el instrumento de recogida de información.

Para el criterio “Competencias instrumentales”, los resultados indican que:

- Utilización de equipos informáticos estándar (Instr1): el 44,1% de la muestra ha comenzado a utilizar con frecuencia equipos informáticos estándar y el 11,8% de forma puntual. Frente a esto, el 41,2% de los sujetos afirma utilizar estos equipos previamente a su matriculación en la Universidad.

- Utilización de procesador de textos (Instr2): el 50% de los sujetos ha comenzado a utilizar (puntual o frecuentemente) esta herramienta, mientras que el 44,1% afirmaba ya utilizarla.

- Utilización de hoja de cálculo (Instr3): existe una coincidencia entre los sujetos que han comenzado a utilizar esta herramienta a los que ya la utilizaban previamente (41.2%).

- Conocimiento y utilización de Wiki (Inst4): el 85,3% de los sujetos afirma que no utilizaba previamente esta herramienta, mientras que ahora la utiliza frecuentemente.

- Conocimiento y utilización de Blog (Instr5): el 85,2% de los sujetos afirmaba no utilizar previamente esta herramienta y utilizarla en la actualidad. El 67,6% la utiliza frecuentemente y el 17,6% de forma puntual.

- Conocimiento y utilización de Webquest (Instr6): el 76,5% de los sujetos afirma que no utilizaba previamente esta herramienta, mientras que ahora la utiliza frecuentemente.

- Conocimiento y utilización de Foro (Instr7): el 58,8% de los sujetos afirma que no utilizaba previamente esta herramienta, mientras que ahora la utiliza frecuentemente, mientras que el 8,8% lo hace de forma puntual.

En el apartado de "Competencias cognitivas", la muestra ha arrojado que:

- Actitudes de reflexión sobre los usos de las TIC en el aprendizaje y en la educación en general, y sobre la propia actividad como futuros maestros (Cogni1): el 70,6% de la muestra afirma que su interés ha crecido notablemente con respecto a su matriculación en la Universidad.

- Opinión positiva sobre el trabajo colaborativo (Cogni2): el 61,8% de los sujetos afirma que su interés ha crecido ligera o notablemente.

- Actitudes hacia las TIC como elemento imprescindible en el ámbito de la educación (Cogni3): el interés del 67,7% de los sujetos ha aumentado ligera o notablemente.

- Interés por actualizar los conocimientos en materia de TICs (Cogni4): el 70,6% de los sujetos afirma que su interés ha aumentado notablemente.

- Aumento de conocimiento de las distintas fuentes de información (Cogni5): el 70,6% de los sujetos afirma que su interés ha crecido notablemente con respecto a su matriculación en la VIU.

Con respecto al criterio "Competencias didáctico-metodológicas", encontramos que:

- Uso de Power Point (o similar) para presentación de trabajos/proyectos (Didac1): la mayor parte de los sujetos (52,9%) afirmaban ya utilizar este recurso con crecencia

previamente a su matriculación en la Universidad, mientras que el 44,1% habrían comenzado a utilizarlo (puntual o frecuentemente) tras su matriculación.

- Participación en un foro a través del uso del texto (Didac2): el 55,9% de la muestra afirma haber comenzado a participar en foros a través del uso de texto con frecuencia tras haberse matriculado en la VIU, no habiéndolo hecho previamente.

- Participación en un foro compartiendo vídeos de repositorios (Didac3): la mayor parte de los sujetos afirman participar en foros compartiendo vídeos de forma puntual (26,5%) o frecuente (50%) tras haberse matriculado en la Universidad.

- Creación de un vídeo o presentación y subirlo a la red (Didac4): la mayor parte de los sujetos afirman no ser capaces de crear un vídeo o presentación y subirlo a la red (47,1%), mientras que el 20,6% lo hace de forma puntual tras haberse matriculado.

- Uso de los entornos de trabajo colaborativo (Didac5): un 79,4% de la muestra utiliza de forma puntual (26,5%) o frecuente (52,9%) los entornos de trabajo colaborativo tras haberse incorporado en la Universidad.

- Uso y participación en una Wiki (Didac6): la mayor parte de la muestra utiliza y participa frecuentemente en Wikis (61,8%) y el 26,5% lo hace de forma puntual.

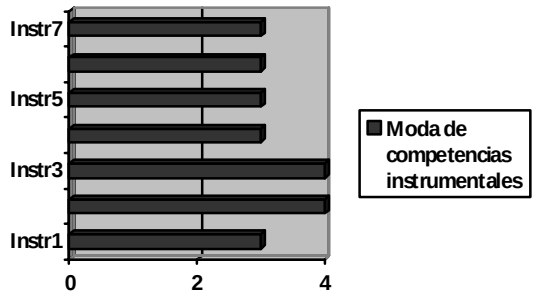


Gráfico 1. Moda de competencias instrumentales

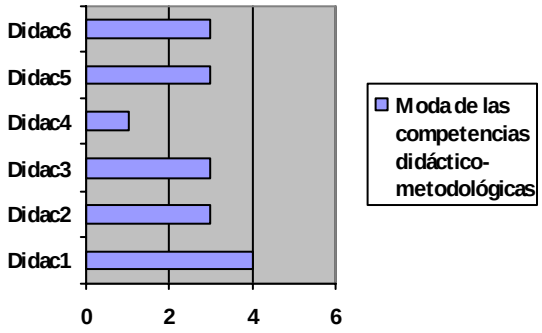


Gráfico 2 Moda de competencias didáctico-metodológicas

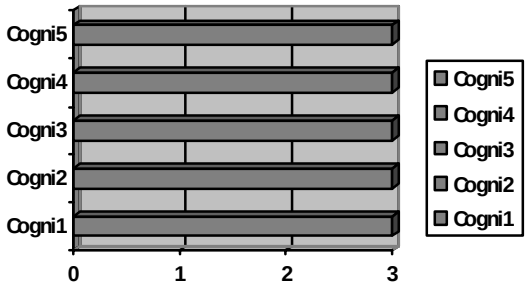


Gráfico 3. Moda de competencias cognitivas

Discusión

En base a estos resultados, podemos concluir que, para el criterio "Competencias instrumentales", la mayor parte de los alumnos ha comenzado a utilizar (puntual o frecuentemente) herramientas que anteriormente no utilizaban. Esto sucede con todas las herramientas que se proponen (equipos informáticos, procesador de texto, hojas de cálculo, wiki, blog, Webquest y foro).

Con respecto a las "Competencias cognitivas", la opción más frecuente en todos los ítems corresponden con la opción "3: Mi interés ante estos temas ha crecido notablemente comparado con el que tenía antes de entrar en la VIU". Por tanto, podemos afirmar que han aumentado las actitudes de reflexión frente a las TIC en la figura del maestro de Primaria, considerándolas un elemento imprescindible en el ámbito educativo e interesándose en el trabajo colaborativo y en el acceso a distintas fuentes de información.

Con respecto al criterio "Competencias didáctico-metodológicas", encontramos que la mayor parte de los alumnos han comenzado a utilizar con frecuencia cuatro de las seis herramientas para la docencia que se proponen que anteriormente no utilizaban. Se trata de la participación en foros a través del uso de texto o vídeos, el uso de entornos colaborativos y el uso y participación de un Wiki.

En base a todo esto, podemos dar una respuesta afirmativa a la hipótesis "los alumnos de la universidad virtual VIU mejoran su nivel de competencia tecnológica tras haberse matriculado en la Universidad", basándonos en el hecho de que en los tres criterios que se proponen ha habido una mayor utilización de las herramientas tecnológicas o un mayor interés en las tecnologías de la información y la comunicación.

Estos resultados se orientan en el mismo sentido que las fuentes consultadas, que ya incidían en que la incorporación de las TIC en la educación mejora las competencias tecnológicas.

Referencias

Consejo Europeo (2006). *Recommendation of the European Parliament and of The Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF

Gallego Arrufat, M.J., Gámiz Sánchez V. y Gutiérrez Santiuste, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 34.*

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 08/12/2006.

Valerio Ureña, G y Valenzuela González, J. R. (2011). Competencias informáticas para el e-learning 2.0. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 14*(1), 137-160.

NIVEL EN EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: DIFERENCIAS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

Fernando Martínez Abad, Universidad de Salamanca
María José Rodríguez Conde, Universidad de Salamanca
Susana Olmos Migueláñez, Universidad de Salamanca
Juan Pablo Hernández Ramos, Universidad de Salamanca
Email contacto: fma@usal.es

Resumen

Las competencias informacionales, competencias clave de la sociedad de la información, se desarrollan en las sub-competencias búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información. Partiendo de una muestra de 196 futuros profesores de educación secundaria, se aplica la escala IL-HUMASS, y se extraen las puntuaciones obtenidas en la dimensión procesamiento de información (6 ítems). En cuanto a los resultados, el análisis de componentes principales muestra 2 factores (componente cognitivo y componente instrumental) que explican el 70% de la varianza. Agrupando a los sujetos por área de conocimiento, se observan diferencias significativas en los 2 factores. Se concluye discutiendo la necesidad del desarrollo un perfil profesional docente específico para los profesores de educación secundaria, que incluya en la formación inicial y permanente aspectos relacionados con las competencias informacionales.

Descriptores: *Competencias informacionales, Procesamiento de la información, Análisis de componentes principales, Análisis de la varianza.*

Abstract

Information literacy, a key competency in information society, is formed by four sub-skills: Seeking, evaluating, processing and communicating information. Using a sample of 196 secondary education prospective teachers, IL-HUMASS scale is applied. Thus, the factor scores obtained in processing information dimension (6 items) are extracted. As for the results, principal component analysis indicates two factors (cognitive and instrumental component) that account for 70% of the variance. Grouping the subjects of the sample by area of knowledge, there are significant differences in both factors. It concludes by discussing the need of teacher's professional profile development, especially in initial and continuing education for secondary education teachers. This professional profile must include information literacy elements.

Keywords: *Information literacy, Information processing, Principal components analysis, Analysis of variance.*

Introducción

El desarrollo técnico impulsado en la sociedad actual ha modificado completamente nuestra relación con el entorno y con el resto de sujetos (Castells, 1999). Las tecnologías asociadas a este contexto postindustrial potencian buena parte de las capacidades del hombre (Prensky, 2009); no sólo las que tienen que ver con aquellas capacidades sensoriales, sino también con otras más complejas, del ámbito cognitivo (McLuhan, 1987). Así, debido a estos cambios, sociólogos y estudiosos de la realidad social comienzan a demandar una nueva denominación de esta "sociedad", más acorde a las nuevas circunstancias que la rodean (Cassity y Ang, 2006; Cebrián Herreros, 2009; Valimaa y Hoffman, 2008). Así, la denominación que se ha generalizado en la literatura científica y que ha suscitado más adeptos es la de "sociedad de la información" (Area Moreira, 2001; García Carrasco, 2009).

En este contexto totalmente novedoso el mundo de la educación, cuyas bases fundadoras están fundamentadas en una sociedad industrial, trata de dar una respuesta adaptativa. Es por eso que surgen instituciones tanto a nivel nacional como internacional que hacen virar el paradigma educativo hacia la formación basada en competencias (Delors, 1997; Diario oficial de la Unión Europea, 2006; OCDE, 2004; UNESCO, 2005). Así, podemos definir estas competencias clave o básicas como:

> *«Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo»* (Diario oficial de la Unión Europea, 2006, p. 13)

En este entorno de formación basada en competencias básicas se puede identificar una competencia clave o básica, la *competencia informacional*, que se identifica con la competencia para el *tratamiento de la información y competencia digital* de los documentos reguladores españoles y con la *competencia digital* de los documentos reguladores europeos. En base al estudio de la Comisión sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE-TIC) junto con la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), se puede proponer una definición de competencia informacional como la que sigue,

> *«Las competencias informacionales son el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se plantea»* (CRUE-TIC & REBIUN, 2009, p. 7)

Se pueden identificar, en base a esta y la mayor parte de definiciones existentes en la literatura científica, cuatro dimensiones teóricas, o sub-competencias, implicadas en el desarrollo de competencias informacionales: la búsqueda de información, la evaluación de información, el procesamiento de información y la comunicación de información. Cabe preguntarse en este punto por el nivel de desarrollo en competencias informacionales del profesorado encargado de la formación en el contexto de la sociedad de la información. Concretamente, el presente estudio tiene como objetivo estudiar si existen diferencias entre el futuro profesorado de educación secundaria en el nivel autopercibido en el procesamiento de información en función del área de conocimiento al que pertenece (Ciencias e Ingeniería, Humanidades o Ciencias Sociales).

Método

Se plantea un *diseño* no experimental, de tipo ex post facto, a través de estudios de encuesta (Morales Vallejo, 2000). No se pretende manipular algunas variables para observar el comportamiento de otras, sino medir las variables en su contexto natural y estudiar su distribución para explicar una realidad que se desconoce de partida. La *población* de partida es el futuro profesorado de educación secundaria de la comunidad de Castilla y León. Así, se obtiene una *muestra* a partir de los sujetos que están estudiando el máster de profesor en educación secundaria en alguna universidad de esta comunidad autónoma. De entre las 4 universidades que ofertan el citado máster en Castilla y León, se selecciona el conglomerado de la Universidad de Salamanca, obteniendo finalmente una muestra de 192 sujetos, de los que 40 pertenecen al área de Ciencias, 87 a Humanidades y 69 a Ciencias Sociales.

Se considera como *variable criterio* el nivel autopercibido en procesamiento de la información y como variable predictora el área de conocimiento de pertenencia del sujeto.

La medición de la variable criterio se realiza a partir del *instrumento* validado IL-HUMASS (Pinto Molina, 2009), que tiene una estructura factorial conocida (Rodríguez Conde, Olmos Migueláñez y Martínez Abad, 2012), en el que un módulo de 6 ítems mide el procesamiento de la información. Los ítems se miden a través de una escala tipo Likert con opciones de respuesta de 1 a 9, correspondiendo 1 con un nivel autopercibido muy bajo o nulo y 9 con un nivel autopercibido muy alto o máximo. El área de conocimiento (*variable predictora*) se extrae de la especialidad en la que los sujetos están cursando el máster en profesor de educación secundaria.

En cuanto al *análisis de datos*, se lleva a cabo en primer lugar un análisis de componentes principales con los 6 ítems de la sub-competencia procesamiento de información en el que se extraen dos factores. Posteriormente, se plantea un diagrama de dispersión en el que los ejes se corresponden con los dos factores extraídos del análisis de componentes principales. Se muestran en el diagrama las diferencias entre las diferentes áreas de conocimiento, tanto por colores como por los centroides asociados a cada grupo. Finalmente, se aplica un análisis de varianza en el que se contrastan las diferencias entre las diferentes áreas de conocimiento en función de los factores extraídos en el análisis de componentes principales.

Resultados

Mediante la aplicación del análisis de componentes principales se obtiene, a partir de los 6 ítems que componen la sub-competencia denominada *procesamiento de información*, un subespacio de 2 dimensiones que explica el 70% de la variabilidad total encontrada en las variables originales (tabla I).

Tabla 1
Extracción del análisis de componentes principales

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumul.	Total	% de la varianza	% acumul.
1	2.492	41.534	41.534	2.492	41.534	41.534
2	1.733	28.887	70.421	1.733	28.887	70.421
3	0.755	12.577	82.997			
4	0.440	7.328	90.325			
5	0.305	5.089	95.414			
6	0.275	4.586	100.000			

La matriz de componentes principales (Tabla 2) muestra cómo los dos primeros ítems, relacionados con los aspectos cognitivos del procesamiento de la información, se agrupan en el segundo componente. Por su parte, el resto de ítems, relacionados con los aspectos instrumentales, se agrupan en el primer componente. Una vez guardadas las puntuaciones de cada sujeto para las dos dimensiones obtenidas por el análisis de componentes principales, se puede llevar a cabo una representación, mediante un diagrama de dispersión, de las puntuaciones de los sujetos en ambas variables en función del área de conocimiento de referencia.

Tabla 2
Matriz de componentes principales

	Componente	
	1	2
Saber resumir y esquematizar la información	.115	.915
Ser capaz de reconocer la estructuración de un texto	.159	.911
Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, ...)	.872	-.006
Usar gestores de referencias bibliográficas (ej. Endnote, Reference Manager, Zotero)	.787	-.016
Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. Excel, ...)	.851	-.112
Saber instalar programas informáticos	.592	-.233

Así, a continuación se muestra el Gráfico 1, en el que se observan las puntuaciones individuales de los sujetos en los componentes y los centroides para cada grupo.

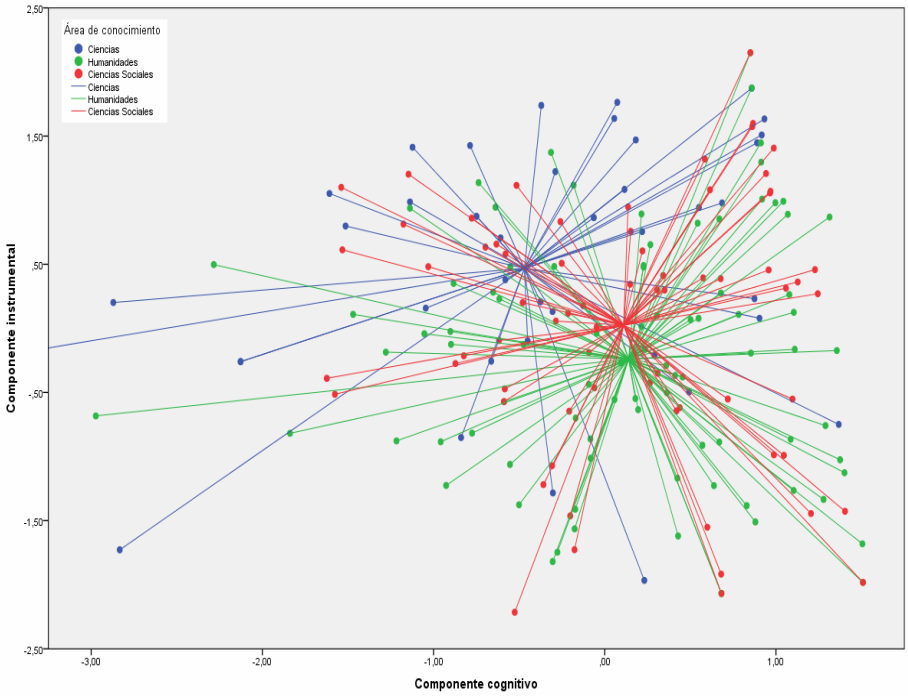


Gráfico 1. Diferencias en el procesamiento de la información por área de conocimiento

Se puede observar cómo, mientras que los futuros profesores del área de Ciencias obtienen a nivel general puntuaciones más altas en el componente instrumental, referido al manejo de herramientas informáticas, el futuro profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades obtiene puntuaciones más altas en el componente cognitivo, referido a las operaciones mentales que tiene que hacer el sujeto para procesar la información y convertirla finalmente en conocimiento. Por otro lado, no se observan diferencias muy reseñables entre los sujetos de la muestra del área de Ciencias Sociales y del área de Humanidades. Por último, aplicando la prueba del análisis de la varianza para observar las diferencias entre los sujetos de las 3 áreas de conocimiento tanto en el componente cognitivo como en el componente instrumental, se observan diferencias significativas en ambos contrastes (Tabla 3) con un nivel de significación del 5% (α=.05).

Tabla 3
Análisis de varianza. Componentes del procesamiento por área de conocimiento

Nivel autopercibido		S.C	g.l.	C.M.	F	p.
Componente instrumental	**Intergrupo**	13.804	2	6.902	7.290	.001
	Intragrupo	182.728	193	0.947		
	Total	196.532	195			
Componente cognitivo	**Intergrupo**	11.330	2	5.665	6.039	.003
	Intragrupo	181.045	193	0.938		
	Total	192.375	195			

Así, se rechaza H_0 y se puede afirmar que existen diferencias significativas tanto en el componente instrumental como en el componente cognitivo por área de conocimiento. Las pruebas post hoc indican que las diferencias se encuentran en ambos casos entre el área de

Ciencias y las otras dos áreas. No se localizan diferencias significativas entre las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades (Tabla 4).

Tabla 4
Análisis de varianza. Subconjuntos homogéneos de Tukey

	Componente instrumental		**Componente cognitivo**	
	1	2	1	2
Humanidades	-.24	-	-	.14
Ciencias Sociales	.03	-	-	.11
Ciencias	-	.47	-.47	-
Significación	**.306**	**1.000**	**1.000**	**.985**

Los subconjuntos homogéneos nos indican cómo tanto en el componente instrumental como en el componente cognitivo se puede aceptar la hipótesis de que existen dos subgrupos, el primero formado por los sujetos del área de Ciencias y el segundo formado por los sujetos de Ciencias Sociales y Humanidades.

Discusión

Parece un hecho innegable que el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo de información y la generación de conocimiento constituyen aprendizajes claves en el contexto de la sociedad de la información. Claves en dos sentidos: en primer lugar, en el sentido de que las personas que no desarrollen este tipo de competencias tendrán graves dificultades para incorporarse efectivamente a la sociedad de la información, ya que los estudios empíricos han demostrado que el simple hecho de disponer de tecnología no implica la equidad de oportunidades y de competencias en TIC (Castaño-Muñoz, 2010); y en segundo lugar, en el sentido de que el simple desarrollo de competencias técnicas en el manejo de las tecnologías propias de esta sociedad sin tener en cuenta su contenido (Area Moreira, 2010) y los procesos sociales en los que están inmersas (Hargittai, 2010), no previene de los riesgos que surgen en la misma, como la brecha del conocimiento (Cebrián Herreros, 2009), la infoxicación (Cornellá, 2009) o el analfabetismo funcional (Fernández Ludeña, 2007).

Por otro lado, estas reflexiones unidas a las evidencias empíricas obtenidas en el presente estudio, orientan el foco de atención hacia la importancia de la formación explícita del futuro profesorado de educación secundaria en aspectos relacionados con las competencias informacionales y, más en concreto, en la sub-competencia de procesamiento de la información. Debido a la tradición en la formación del profesorado en España, no se ha desarrollado hasta inicios del siglo XXI un verdadero debate sobre la necesidad de un perfil profesional docente específico y diferente al de otros profesionales (Pavié Nova, 2011). A pesar de ello, la evidencia empírica ha localizado la existencia de competencias exclusivamente pertenecientes al ámbito docente (Guzmán Ibarra y Marín Uribe, 2011; Nóvoa, 2009), al igual que otras más interdisciplinares esenciales para el docente, como las competencias para el procesamiento de la información. En el caso del profesor de educación secundaria este problema es especialmente acuciante, ya que, debido a que proceden de diferentes ámbitos profesionales, en ningún momento desarrollan una identidad profesional propia como profesores (Marcelo Garcia, 2009).

El estudio desarrollado pone en evidencia esta situación, apoyando las tesis anteriormente expuestas, ya que muestra la existencia de diferencias significativas entre el

futuro profesorado de diferentes ámbitos de conocimiento en lo que respecta a competencias básicas. Se verifica que estas competencias, debido a su naturaleza transversal, deben ser incluidas por todo el profesorado en su docencia cotidiana. Por tanto, podemos concluir señalando la necesidad del desarrollo de un perfil profesional docente del profesor de educación secundaria que desarrolle claramente el mapa de competencias que debe dominar todo profesional de la educación en este ciclo formativo para poder ejercer la docencia.

Referencias

Area Moreira, M. (2001). *Educar en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *7*(2), 2-5.

Cassity, E., & Ang, I. (2006). Industry partnerships and the «knowledge society»: the australian experience. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, *44*(1), 47-63.

Castaño-Muñoz, J. (2010). Digital inequality among university students in developed countries and its relation to academic performance. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *7*(1), 43-51.

Castells, M. (1999). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad Red* (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.

Cebrián Herreros, M. (2009). *La sociedad de la información y del conocimiento en los países nórdicos*. Barcelona: Gedisa.

Cornellá, A. (2009). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Barcelona: Infonomía.

CRUE-TIC y REBIUN (2009). Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. Disponible en: http://crue-tic.uji.es/index.php?option=com_remository&Itemid=28&func=startdown&id=226

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: UNESCO.

Fernández Ludeña, A. (2007). *Alfabetización: puerta del conocimiento*. Madrid: Entreculturas.

García Carrasco, J. (2009). Las formas de alfabetización cultural en la sociedad de la información. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *10*(1), 49-75.

Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *14*(1), 151-163.

Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? variation in internet skills and uses among members of the next generation. *Sociological Inquiry*, *80*(1), 92-113.

Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, *350*, 31-55.

McLuhan, M. (1987). *Understanding media: the extensions of man*. London: Routledge.

Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, *350*, 203-218.

OCDE. (2004). *Completing the foundation for lifelong learning. An OECD survey of upper secondary schools*. Disponible en: http://www.openisbn.com/preview/9789264103726/

Pavié Nova, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *14*(1), 67-80.

Pinto Molina, M. (2009). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: a self-assessment approach. *Journal of Information Science*, *36*(1), 86-103.

Prensky, M. (2009). *Homo sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom*. Disponible en: http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital-__From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf

Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S., y Martínez Abad, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercibida (IL-HUMASS). *Revista de Investigación Educativa*, *30*(2), 347-365.

UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. París: UNESCO.

Valimaa, J., y Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, *56*(3), 265-285.

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN COMUNIDADES SOCIOEDUCATIVAS

Dra. Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha
Email contacto: ascension.palomares@uclm.es

Resumen

En la sociedad actual, resulta necesario insistir en el potencial suponen las comunidades de aprendizaje, dentro de una acción de gobierno más horizontal, a través de las zonas de acción educativa preferente, los proyectos educativos de ciudad, etc. Por tanto, se precisa fomentar una educación integral, inclusiva y de calidad, con capacidad para incorporar las distintas diversidades humanas (género, orientación sexual, interculturalidad, etc.), propiciando una auténtica Educación para la Cultura de la Paz. Además, las constantes informaciones sobre nuevas víctimas de la violencia, están generando una alarma social, especialmente ante la incursión del cyberbullying, que precisa un amplio análisis, con rigor científico y metodológico. Los objetivos planteados en la investigación se centran en formular propuestas de innovación para propiciar una convivencia pacífica y solidaria en los Centros docentes; e identificar los elementos clave para fomentar la democracia en la Escuela y su entorno. La metodología es de tipo descriptiva o interpretativa, que facilita un diagnóstico de la situación de la educación para la democracia, la paz y la convivencia, en la sociedad actual, más concretamente, en el contexto de Albacete, en la Universidad de Castilla-La Mancha, en el curso 2011-12. Respecto al método, se intenta buscar el conocimiento y la interpretación de la realidad, para pretender mejorarla desde una perspectiva creativa e innovadora. Los cuestionarios se han utilizado para recopilar informaciones de carácter general y han servido de base para la elaboración posterior de entrevistas. Entre las conclusiones más significativas, se destaca que la diversidad supone centrar la educación en principios de igualdad, justicia y libertad. Este concepto implica, más allá de la idea de tolerancia, un auténtico respeto y apreciación de la diferencia, posibilitando las relaciones entre las distintas culturas que confluyen en la Escuela.

Descriptores: *Diversidad, Formación del profesorado, Innovación educativa, Cyberbullying, Educación para la paz.*

Abstract

In today's society, it is necessary to insist on the potential to involve the communities of learning, within a Government action more horizontal, across the areas of preferential educational action, educational projects for city, etc. Therefore it is necessary to foster a comprehensive, inclusive quality education, with ability to incorporate different human diversity (gender, sexual orientation, interculturality, etc.), providing a real education for the culture of peace. In addition, the constant information on new victims of violence, are generating a social alarm, especially against the incursion of the cyberbullying, which requires a broad analysis, scientific and methodological rigor. The objectives of the research focus on proposals for innovation to promote solidarity and peaceful coexistence in schools; (e) identify the key elements for promoting democracy at the school and its environment. The

methodology is descriptive or interpretive, that provides a diagnosis of the situation of education for democracy, peace and coexistence, in today's society, more specifically, in the context of Albacete, in the University of Castilla - La Mancha, in the year 2011-12. Regarding the method, tries to find the knowledge and interpretation of reality, to seek to improve it from a creative and innovative perspective. Questionnaires were used to collect information of a general character and have served as the basis for the further preparation of interviews. Among the most significant findings, highlights the diversity means to focus education on the principles of equality, justice and freedom. This concept involves, beyond the idea of tolerance, a genuine respect and appreciation of the difference, enabling relations between different cultures that come together in the school.

Keywords: *Diversity, Training of teachers, Educational innovation, Cyberbullying, Education for peace.*

Introducción

La *cultura de la participación* implica una forma común de entender, percibir y vivir los problemas educativos, un método de trabajo que permita a la comunidad educativa la gestión colectiva de los centros. Actualmente, a pesar de que la apertura y relación del centro con la comunidad educativa, aún se estima insuficiente la participación del alumnado, en decisiones significativas de la gestión de los centros. Dicha participación viene reconocida en la Constitución Española y en la normativa que reglamenta los centros educativos, lo que supone un reconocimiento expreso por parte del Estado que regula los derechos fundamentales de todos los implicados en el proceso educativo y tiene su esencia en la propia naturaleza de la educación.

Los problemas educativos ocupan, en los países europeos, un papel prioritario de reflexión social para conseguir una educación de calidad que posibilite el desarrollo económico e incremente el bienestar social. En dicha labor es preciso contar con la implicación y compromiso de todos para avanzar en el camino hacia la igualdad y la calidad educativa, partiendo de la base que no hay propuestas únicas o fáciles para construir la educación inclusiva de calidad que precisa nuestro país (Palomares y López, 2012).

Los vertiginosos cambios y las ambiciosas exigencias del contexto socio-económico, unido a las continuas reformas del sistema educativo español de escaso calado o motivadas por intereses partidistas, han profundizado en el desconcierto y provocado unas insuficientes previsiones sobre los nuevos retos educativos. Por ello, resulta muy difícil avanzar en la práctica real, si el debate se centra únicamente en el discurso y no se proponen reformas con innovaciones serias, sistemáticas y con suficientes recursos, coherentes con el contexto socio-económico-político en que nos encontramos. Lógicamente, cualquier reforma que no considere adecuadamente la formación del Profesorado está abocada al fracaso.

Se parte de la base que la escuela es "una sociedad democrática, concebida como comunidad vital, cuyo fin primordial es proporcionar el marco específico para la educación sistemática" (Palomares, 2007). Por tanto, la escuela como comunidad educativa, trasciende al medio social en el que se halla inmersa geográficamente, estableciendo relaciones con el medio exterior, recibiendo del mismo influjos del medio natural, social y cultural; así como, aportando las diversas influencias formativas originadas en el centro. Por tanto, hay que

conocer el entorno socio-económico, cultural y lingüístico, y diseñar –en base al mismo- las líneas de sus proyectos y actuaciones educativas. En la sociedad moderna, la Escuela se encuentra con la exigencia de desempeñar papeles diferentes y, a veces, incluso contradictorios, lo que constituye una fuente de tensiones, que sólo pueden superarse con la introducción de las necesarias innovaciones en metodologías, contenidos y aspectos organizativos, si se desea formar personas capaces de afrontar los graves problemas de una sociedad en acelerado proceso de cambio.

Resulta claro que existe una evidente relación entre la participación en educación y la social, entre lo que se hace dentro y fuera de la Escuela, pues la participación es una realidad holística que va más allá de la intervención individual o de determinados grupos en contextos formales y reglados. Es decir, es muy difícil que se desarrolle una escuela democrática si no está enmarcada en un contexto social democrático, pues la participación social contribuye a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones, a hacer más transparentes los procesos organizativos. Por ello, llegar a interiorizar estos principios significa asumir cotidianamente las estructuras democráticas y los valores que en ellas subyacen como aceptación de las decisiones mayoritarias, el respeto a las opiniones de las minorías, el valor del diálogo como medio para superar conflictos entre partes, la representatividad de los responsables democráticamente elegidos, etc. (Palomares, 2011a).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) define la *participación* como el valor básico para la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución, considerando el principio de la participación de la comunidad escolar como fundamental en los Centros públicos, especifica que las Administraciones educativas deben fomentar, favorecer y regular este principio y su desarrollo, mediante la regulación de los órganos colegiados y otras fórmulas organizativas. Sin embargo, en la participación de los padres y del alumnado en los Consejos Escolares hay mucha formalización de lo establecido por la legislación y no llega a calar con el verdadero significado de una actividad compartida y, además, la participación es indirecta a través de sus representantes. Lógicamente, hay que preguntarse si existen los cauces y los recursos oportunos para que dichas actividades lleguen a los representados.

Actualmente, los países de la Unión Europea (UE) no cuentan con un órgano propio de participación de los representantes de los intereses sociales de la educación y la participación de los sectores que representan intereses sociales en el campo educativo se encuentran en proceso de consolidación institucional muy condicionada por el reparto de competencias existente en el sector. Sin embargo, existe un claro intento para potenciar la coordinación de políticas educativas en los distintos países, asumiendo objetivos comunes en la mejora de los distintos sistemas. En este sentido, cabe destacar el conocido proceso de Bolonia (encaminado a la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior), el proceso de Copenhague, las Recomendaciones EQF y ECVET en el ámbito de las cualificaciones profesionales y la transferencia de aprendizajes en Formación Profesional, o la Recomendación del Parlamento Europeo y la Comisión de 18 de diciembre de 2006, referida a las competencias clave para el aprendizaje permanente, la Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC), intentan desarrollar funciones participativas y consultivas (Palomares, 2011b).

Método

En las investigaciones desarrolladas se ha planteado como objetivo general: "conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos".

Como objetivos específicos, destacamos:

a. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación social y cultural en el entorno donde esté ubicado.

b. Relacionar la educación con el medio, y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la equidad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los Centros educativos.

La investigación que presentamos se incardina en las iniciadas en el año 2011 y que se han ido ampliando y profundizando en los dos años siguientes, en el contexto de la Universidad de Castilla-La Mancha, centrada en el alumnado que cursa los Estudios de Grado de Maestro (E. Infantil y E. Primaria), participando en el curso 2011-12, una muestra de 260 alumnas y 41 alumnos.

En relación con el tipo de investigación, habría que destacar que confluyen teoría, desarrollo y análisis de la misma con el propósito de proporcionar información, comprender, explicar y evidenciar a través de la utilización de la investigación de tipo descriptiva o interpretativa. Se parte de la concepción de que los estudios descriptivos dan por resultado un diagnóstico, que -en este caso- es la conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, desde una perspectiva reflexiva y critica. Respecto al método, se entra en el conocimiento y de interpretación de la realidad, para intentar mejorarla. Por ello, se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los criterios relacionados con la credibilidad de la investigación. Además, el rigor de la investigación está también garantizado, en lo que afecta a la dimensión cuantitativa de la investigación, la construcción de instrumentos, el control de todo el proceso y el rigor en la recogida de la información. Los cuestionarios utilizados se han pasado a las personas implicadas en el estudio, con el fin de recopilar informaciones de carácter general y han servido de base para la elaboración posterior de 12 entrevistas. Por otra parte, dichas entrevistas personales han facilitado el conocimiento de determinados aspectos no recogidos en los cuestionarios. La información obtenida se ha analizado en dos fases y con dos técnicas diferentes, siendo la primera de ellas de tipo cuantitativo y, la segunda, preferentemente cualitativa. Los análisis descriptivos se han realizado mediante el programa SPSS (Versión 20), que ha facilitado –en algunos casos- información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos. El análisis cuantitativo ha posibilitado conocer:

a) Los intereses del alumnado respecto a la mejora de la convivencia pacífica y la participación democrática en los centros educativos y en la sociedad, en general.

b) Las diferencias y similitudes entre el alumnado de las distintas carreras universitarias respecto a su experiencia y valoración de la ciudadanía reflexiva y crítica.

c) Las posibles causas de la insuficiente participación del alumnado en las decisiones que les afectan.

Resultados

Se ha comprobado que la insuficiente participación del alumnado está presente en todos los niveles y en los diversos sectores de la comunidad educativa, condicionada por una normativa jerarquizada, burocrática y con escaso margen de competencias. Todo ello, ha conllevado una infravaloración de los mecanismos de participación y, por tanto, de la necesidad de participar. Además, cuando el centro valora que la relación con la familia sólo se hace necesaria cuando hay problemas de rendimiento y disciplina, las dificultades de la participación de los padres y madres se agravan. Sin embargo, si el modelo de participación en que se vincula a la familia en planteamientos educativos del centro y del aula, dentro de un clima de clara colaboración, la participación en más eficaz y elevada.

En la investigación queda claro la falta de la cultura de la participación del alumnado en los niveles no universitarios. También es importante destacar el escaso cumplimento de lo establecido en el artículo 126.2 de la LOE que indica que, una vez constituido el consejo escolar, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Resultan muy ilustrativas las conclusiones del *I Encuentro CEAMPA-CONCAMPA sobre Participación de las Familias,* celebrado 12 de marzo de 2011, donde los representantes de las dos confederaciones estatales de padres y madres, que representa al 95% de las familias con hijos en edad escolar, han aportado propuestas sobre las *medidas necesarias para mejorar la participación de las familias en los centros escolares*, partiendo de la base que dicha participación es un medio para mejorar la calidad educativa, al igual que lo es implicarse en la toma de decisiones, promover intereses generales, potenciar la igualdad de oportunidades y fomentar los valores democráticos

Conviene destacar que, diferentes investigaciones realizadas sobre la participación de los padres del alumnado en los centros, ponen de manifiesto que los equipos directivos, el profesorado, los equipos de apoyo, la inspección educativa y las Administraciones educativas, todavía no apoyan suficientemente la participación externa en los centros educativos. En este sentido, resulta muy interesante la investigación realizada por Martín-Moreno (2010), que se plantea como una indagación sobre la construcción del rol participante externo y se ha dirigido a captar en qué medida y cómo fomentan la participación externa los profesionales de los centros educativos, desde la asunción de que la construcción del rol de participante externo está fuertemente influida por las oportunidades que proporcionan estos profesionales a los posibles participantes. Por tanto, entre otras medidas, se insiste en que habría que reconsiderar el peso otorgado por la legislación a la representación de los padres y al alumnado, respecto a los otros miembros de la comunidad en el consejo escolar.

En las conclusiones, habría que destacar que, se coincide con otras investigaciones realizadas anteriormente (Palomares y Garrote, 2011; Palomares, 2012) sobre la importancia del enriquecimiento que se produce, en la escuela y la sociedad, con la interculturalidad y la educación para la paz y la participación democrática.

Resulta significativo destacar que, el 67'3% de los encuestados está de acuerdo con el hecho que "la crisis de valores en la propia escuela genera agresividad en los centros". Este porcentaje se ha elevado en un 0'7%, respecto al año 2011, que se situaba en un el 66'6%.

Las propuestas de mejora en el sistema educativo, que superan el 60%, en la puntuación máxima (*totalmente de acuerdo*), son:

a) Educar para la convivencia pacífica, la participación democrática desde la más temprana edad y el respeto de los derechos humanos.

b) Adaptar la formación del profesorado a las exigencias de la sociedad actual, para que pueda ser consecuente con sus ideas, planteamientos y sentimientos

c) Cumplir una función social esencial, partiendo de la estrecha relación entre sistema educativo, sistema productivo y sociedad.

d) Cooperar para la adecuada incorporación del alumnado al mundo del trabajo y a la vida cotidiana.

e) Regirse por principios democráticos.

f) Introducir el debate y la reflexión crítica en las aulas.

g) Respetar la pluralidad existente en la sociedad.

h) Garantizar el respeto a la diversidad.

La interiorización de las pautas de conducta imperantes en nuestra sociedad y la auto-represión sistemática que ellas representan son posiblemente los apartados ideológicos más ocultos y eficaces del Estado, al ser refrendados tácitamente por la familia del alumnado. De mantenerse esta situación, el sistema de domesticación industrial de seres humanos sumisos deja escasas esperanzas para que nuestra futura ciudadanía sea feliz, solidaria y auténticamente responsable.

Discusión

La educación en valores debe atender todas las dimensiones de la persona humana, en sus relaciones con los demás y en las exigencias sociales que permiten participar plenamente en una sociedad democrática, por lo que se precisa una atención complementaria y suplementaria a la formación impartida en las diferentes áreas del currículo, partiendo de la base que –en todas ellas- se considera que los valores que guían la acción son justos y potencialmente universales para la formación íntegra de la persona (Palomares, 2012).

Resulta evidente que, la falta de la participación democrática del alumnado, favorece un aumento progresivo de casos de maltrato entre iguales (*bullying*) y que cada vez suelen ser más pequeños los alumnos acosados. Por ello, habría que destacar la "*interesada pasividad"* ante las posibles situaciones de acoso. En este sentido en el Ítem 8 del cuestionario, se les preguntaba si habían actuado cuando han detectado algún caso de acoso y, solamente un 6%, contesta afirmativamente.

El alumnado universitario entrevistado valora que, en la actualidad, hay bastante violencia en los centros de educación secundaria (87%), centrándose en el primer y segundo curso de la ESO (73%); mientras que en educación infantil y primaria alcanza el 40%, y, en la Universidad, es prácticamente inapreciable (12%). Además, el 27% manifiesta haberse sentido acosado en la escuela, frente al 65%, en la calle. Resulta importante destacar que, en la investigación realizada en el año 2012, irrumpe con fuerza el ciberacoso (*cyberbullying*), manifestando el 37'6%, del alumnado universitario que ha participado en la investigación, una gran preocupación y angustia emocional ante este problema. Además, reconocen que no tienen información sobre las posibles consecuencias de la utilización de información electrónica y medios de comunicación (correo electrónico, redes sociales, blogs, mensajes de texto, teléfonos móviles, etc.), como sistema de acoso a individuos o grupos.

La mayoría del alumnado universitario muestra preocupación por el aumento de la violencia en la sociedad actual; sin embargo, no indica posibles actuaciones para evitarla. Por otra parte, sólo el 15% reconoce que no suelen enviar –o recibir- correos electrónicos amenazantes o utilizar el móvil para enviar –o recibir- mensajes, todos, etc., de acoso a otros/as compañeros/as.

Resulta curioso –como en otros relacionados con la violencia familiar o laboral- esa especie de pacto de silencio de las personas que suelen –y pueden- conocer la situación de acoso. Los estudios realizados permiten comprobar que la dinámica del *bullying* se ve favorecida por la pasividad de otros compañeros, que –a pesar de la evidencia del problema- se convierten en observadores interesados e inhibidos. Tal actitud tiene un componente defensivo, a fin de intentar evitar ser otro posible blanco de los ataques, convirtiéndose así en cómplices pasivos de la situación. Al no apoyar a la víctima de acoso, en cierta medida, sus compañeros están generando y manteniendo las situaciones violentas. Evidentemente, la violencia en las aulas no es una conducta desconocida, sino oculta y silenciada, aunque pase inadvertida para los adultos, posiblemente debido a la falta de cultura democrática en los Centros, que dificulta la participación active del alumnado.

Ha quedado demostrado que, en el contexto social y educativo en que nos encontramos, la educación en y para la defensa de los derechos humanos supone un proceso educativo continuo y básico, asentado en los principios de paz y democracia que pretenden profundizar en una cultura de derechos y que tienen como finalidad la defensa de la libertad, la solidaridad, la dignidad y la justicia. Por tanto, resulta fundamental una educación en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía, la democracia universal, la aceptación del diferente y la convivencia pacífica en el entorno social y natural.

Una vez más, resulta necesario insistir en que nos encontramos ante un problema social que requiere un planteamiento holístico, en el que los primeros en cambiar actitudes deben ser nuestros representantes públicos, sindicatos incluidos. No debemos olvidar que la mayoría de los alumnos que muestran conductas agresivas en la infancia suelen convertirse en adultos violentos. Por tanto, la educación para la paz, la no violencia, la tolerancia y la solidaridad, desde la más temprana edad, constituyen el mejor medio para prevenir estas situaciones y la también preocupante violencia doméstica. Una tarea en la que deben trabajar colaborativamente, no sólo los padres y docentes, sino la sociedad, en general.

El actual sistema educativo español no tiene un carácter realmente compensatorio, ni da respuesta a las necesidades y diversidades educativas de los usuarios, segregando a gran parte del alumnado. Por otra parte, tampoco contempla el necesario equilibrio entre las

necesidades laborales de la sociedad y las expectativas personales. A mayor abundamiento, la nueva *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) debido a los planteamientos socioeducativos que establece, provocará una mayor discriminación de los menos favorecidos personal y socialmente, retrocediendo en derechos en los que se ha ido avanzando en estas últimas décadas.

Como propuestas de actividades en la formación del profesorado para propiciar una educación en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía reflexiva y crítica, la democracia universal, la aceptación del diferente y la convivencia pacífica en el entorno social y natural, en una sociedad multicultural, se destacan:

a) Diseñar los objetivos que pretende un Centro educativo con su apertura a la comunidad.

b) Destacar varias actividades para facilitar la participación externa en los Centros educativos.

c) Diseñar cursor de formación para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre estrategias de apertura de los Centros educativos a su entorno.

d) Diseñar estrategias para estimular la participación de la comunidad en los Centros.

e) Elaborar un Cuestionario para conocer el entorno sociocultural y lingüístico de un Centro educativo.

f) Analizar los Estatutos de una determinada Asociación de Madres y Padres.

g) Comparar la composición del Consejo Escolar de un Centro Público y otro Centro concertado de la misma comunidad.

h) Diseñar una actividad formativa para los padres y madres para fomentar su participación en la gestión de un Centro educativo.

i) Especificar algunas medidas para que los padres y madres puedan trabajar por la convivencia en los Centros.

j) Diseñar y aplicar una Encuesta a padres y madres en la que se reflejen las dificultades que encuentran para una mayor y mejor participación en los Centros educativos.

Referencias

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Sanz y Torres/UNED.

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el EEES*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad.

Palomares Ruiz, A. (2008). Educación para la ciudadanía y la convivencia. *Contextos Educativos*, *11*, 71-94.

Palomares Ruiz, A. (2011a). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, *355*, 591-604.

Palomares Ruiz, A. (2011b). Asociaciones de madres y padres (AMPAS) y participación comunitaria. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *Organización y gestión de centros y contextos educativos* (pp. 171-201). Madrid: Editorial Universitas.

Palomares Ruiz, A. (2012). Deustsche und spanier-ein kulturvergleich. En J. Mecke, H. Pöppel y R. Junkerjürgen (Dir.), *Herausforderungen des Spanischen Bildungssystems* (pp. 276-288). Bonn: Bundeszentrale für politische bildung.

Palomares, A. y Garrote, D. (2011). Derechos Humanos y la necesaria ciudadanía reflexiva y crítica. *Quaderns Digitals*, *69*, 1-14.

Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los PGS hacia los PCPI. *Revista Española de Educación Comparada*, *20*, 249-274.

Palomares, A., López, S. y Garrote, D. (2012). La respuesta educativa a las nuevas demandas emergentes: los PCPI y la atención a la diversidad. En A. Manzanares (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 221-246). Madrid: Wolters Kluwer.

METODOLOGÍA DOCENTE Y ACTITUDES HACIA LAS TIC DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Natividad Orellana Alonso, Universidad de Valencia
Gonzalo Almerich Cerveró, Universidad de Valencia
Mª Isabel Díaz García, Universidad de Valencia
Rosa Bo Bonet, Universidad de Valencia
Email contacto: natividad.orellana@uv.es

Resumen

Estudiamos la relación entre las actitudes hacia las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) con el cuestionario de INNOVATIC-PROFORMS y la metodología docente en los profesores en formación cuestionario CEMEDEPU (Gargallo et al., 2011). Aspectos vinculados al proceso de integración de las TIC en la enseñanza. La muestra está formada por 311 alumnos del Master de Secundaria de la UV. A partir de las puntuaciones medias del CEMEDEPU se realizó un "cluster" identificando 4 grupos. Estos presentan diferencias significativas (ANOVAs) en: disposición a usar las TIC, ansiedad y autoeficacia. Podemos concluir que existe relación entre el modelo docente y las actitudes hacia las TIC, siendo más positiva en los cercanos a una metodología centrada en el aprendizaje. Pensamos que hay un componente de deseabilidad social en los "preprofesores" de secundaria en relación al constructivismo y a la metodología centrada en el aprendizaje.

Descriptores: *profesorado en formación, metodología docente, actitudes TIC, educación secundaria.*

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between attitudes toward ICT (Information and Communication) –with INNOVATIC-PROFORMS questionnaire- and teaching methodology in pre-service teachers -CEMEDEPU questionnaire (Gargallo et al., 2011). Aspects related to the ICT integration of in teaching. A sample of 311 pre-service teachers -students of the Master of Secondary Education Teachers, UV. Based on the mean scores of CEMEDEPU was conducted a cluster analysis, identified 4 groups. These groups show significant differences (ANOVA) in: intention to use ICT, anxiety and self-efficacy. We conclude that there is a relationship between the methodological model and attitudes towards ICT, being more positive in close to a learner-centered methodology. We think there is a component of social desirability in the pre-service teachers in relation to constructivism and learner-centered methodology.

Keywords: *pre-service teachers', teaching methods, attitudes, ICT (Information and Communications Technologies), Secondary Education.*

Introducción

Al hablar de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje hay una serie de aspectos que son muy importantes como son las competencias pedagógicas y tecnológicas del profesorado (Buabeng-Andoh, 2012; Ertmer y Ottenbreif-Leftwich, 2010; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2011). El profesor es el pilar básico para que se produzca una buena integración de las TIC. Sin su participación es imposible implementar estos recursos en el aula de una manera adecuada.. Consiguientemente, el uso que hace el profesorado de estos recursos es un aspecto fundamental, para comprender cómo realmente se integran estos recursos en la práctica educativa.

En los últimos años, diferentes estudios (Almerich, Suárez, Belloch y Orellana, 2010a; Becker, Ravitz y Wong, 1999; Condie, Munro, Muir y Collins, 2005; Empirica, 2006; Eteokleous, 2008; IEAE, 2007; Muir-Herzing, 2004; O'Dwyer, Russell y Bebell, 2004; Sigalés et al., 2008; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2010; Tondeur, van Braak y Valcke, 2007; van Braak, Tondeur y Valcke, 2004) han analizado el uso que realiza el profesorado de las TIC en sus prácticas diarias. Diversos trabajos apuntan la necesidad de estudiar otros factores que guardan relación con las competencias y el uso y que juegan un papel modulador en la integración de las TIC en el proceso de enseñanza (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010). Estas variables serían las actitudes (Orellana et al, 2003; Orellana, Almerich, Belloch y Díaz, 2004; Gargallo, Suárez y Almerich, 2006; Tejedor y García Valcarcer, 2006; Yuen y Ma, 2008), las creencias pedagógicas del profesorado (Orellana, Gonzalez-Gómez, Sobrecases y Sáez, 2005; Ertmer, 2005; Boza, Tirado y Guzmán-Franco, 2010, Faghiharam, et al, 2012), o el bienestar emocional del profesorado (De Pablos, González y González, 2008). Todo ello nos proporcionaría una mejor comprensión del proceso de integración de las TIC.

En este trabajo nos planteamos conocer qué modelos docentes prefieren el futuro profesorado de secundaria, estudiantes del Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria, y si esto guarda relación con la actitud hacia las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que ambos juegan un rol modulador en la integración.

Método

El diseño de estudio utilizado es un estudio de encuesta de tipo transversal. La muestra está constituida por 331 estudiantes del Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria de la Universidad de Valencia, cuyas características definitorias esenciales se encuentran en la tabla 1. El tipo de muestreo utilizado es un muestreo accidental.

Tabla 1
Características de la muestra

Género	Chicas: 62,7% Chicos: 37,3%
Edad	Edad media: 29,1 Rango: 21-56
Disponibilidad de ordenador en casa	Sí: 99,7% No: 0,3%
Disponibilidad de Internet en casa	Sí: 98,1% No: 1,9%

Los instrumentos de recogida de la información son dos cuestionarios:

- *Protocolo Innovatic* (2009), que recoge información sobre diversos apartados relativos a las TIC para alumnado universitario y es una estructura de elementos evolucionada a partir del modelo PROFORTIC. Consta de siete apartados: datos sociodemográficos, competencias tecnológicas, competencias pedagógicas, uso personal y académico, actitudes hacia las tecnologías de la información y de la comunicación e integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este estudio se ha utilizado el apartado de actitudes hacia las TIC que se compone de 30 ítems (alfa=.87), valorado con preguntas tipo Likert con una escala de cinco puntos –Totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). El apartado se estructura en siete dimensiones que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Estructura de las Actitudes hacia las TIC evolucionada a partir del modelo PROFORTIC (Orellana et al., 2004)

Atribuciones externas	Atribuciones internas
Disposición para usar las TIC	Percepción sobre el impacto en la sociedad
Percepción sobre el impacto en la educación	Ansiedad
Autoeficacia	

- *Cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa del profesorado universitario* (CEMEDEPU) (Gargallo et al., 2011) que valora los métodos de enseñanza y evaluación usados por el profesorado universitario. Está compuesto de 51 ítems, medidos en una escala de tipo Likert (alfa = .80). El cuestionario está organizado en tres escalas: Modelo Centrado en la Enseñanza, Modelo Centrado en el Aprendizaje y Habilidades Docentes. En el estudio se han utilizado los Modelos Centrado en la Enseñanza (alfa = .77) y Centrado en el Aprendizaje (alfa = .80), con la adaptación de las instrucciones para la situación de los estudiantes como profesores en formación. Las dimensiones de ambas escalas se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Escalas de la prueba CEMEDEPU, correspondientes a los modelos de enseñanza (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011)

Dimensiones de la Escala A: Modelo Centrado en la Enseñanza	**Denominación**	**Dimensiones de la Escala B: Modelo Centrado en el Aprendizaje**	**Denominación**
Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje	MDEAF1	Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente.	MDEBF1
Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor	MDEAF2	El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje	MDEBF2
Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales	MDEAF3	Interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc.	MDEBF3
		Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo.	MDEBF4

El análisis de datos, obtenidos mediante el programa SPSS 19.0, se han realizado pruebas de fiabilidad, análisis de conglomerados y ANOVA.

El procedimiento de recogida de la información se ha llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2009-10 y el primero del curso 2010-2011, mediante cuestionarios en papel.

Resultados

Los resultados muestran que la actitud de los profesores en formación hacia las TIC son altas, a excepción de la ansiedad, lo cual es lógico –ver tabla 4-. Es en esta dimensión en la que se da un Coeficiente de variación mayor. El resto de dimensiones y la puntuación total son bastante homogéneas.

Tabla 4
Descriptivos para las diferentes dimensiones que componen la Escala de Actitudes y la puntuación total

Dimensiones	Media	Mediana	Desv. típ.	CV
Atribuciones Externas	3,5644	3,6000	,49987	14,02
Atribuciones Internas	4,4925	4,7500	,59856	13,32
Disposición a usar las TIC	4,5252	4,6667	,58474	12,92
Percepción sobre el impacto en la sociedad	3,6844	3,6667	,70669	19,18
Percepción sobre el impacto en educación	3,9185	4,0000	,58128	14,83
Ansiedad	1,9903	2,0000	,93038	46,75
Autoeficacia	4,0549	4,2500	,81811	20,18
Total de la escala	130,26	133,00	15,637	12,00

Los participantes en este estudio tienen preferencia por el modelo centrado en el aprendizaje –ver tabla 5- en estas dimensiones también se da una menor dispersión. Sin embargo, las puntuaciones en la escala A: *modelo centrado en la enseñanza* son más bajas y con mayor dispersión.

Tabla 5
Descriptivos para las diferentes dimensiones que componen las Escalas A y B de los modelos de Enseñanza-Aprendizaje (CEVEAPU, Gargallo et al, 2011)

	Dimensiones	Media	Mediana	Desv. típ.	CV
Escala A: Modelo Centrado en la Enseñanza	MDEAF1: Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje	2,8550	3,0000	,79924	27,99
	MDEAF2: Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor	3,4359	3,5000	,78629	22,88
	MDEAF3: Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales	2,3426	2,3333	,73713	31,47
Escala B: Modelo Centrado en el Aprendizaje	MDEBF1: Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente	4,2476	4,1429	,43256	10,18
	MDEBF2: El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje.	3,5847	3,5000	,44114	12,31
	MDEBF3: Interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc	4,2541	4,2500	,45379	10,67

	Dimensiones	Media	Mediana	Desv. típ.	CV
Escala A: Modelo Centrado en la Enseñanza	MDEAF1: Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje	2,8550	3,0000	,79924	27,99
	MDEAF2: Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor	3,4359	3,5000	,78629	22,88
	MDEAF3: Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales	2,3426	2,3333	,73713	31,47
	MDEBF1: Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente	4,2476	4,1429	,43256	10,18
	MDEBF2: El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje.	3,5847	3,5000	,44114	12,31
	MDEBF3: Interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc	4,2541	4,2500	,45379	10,67
	MDEBF4: Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo	4,1189	4,0000	,50429	12,24

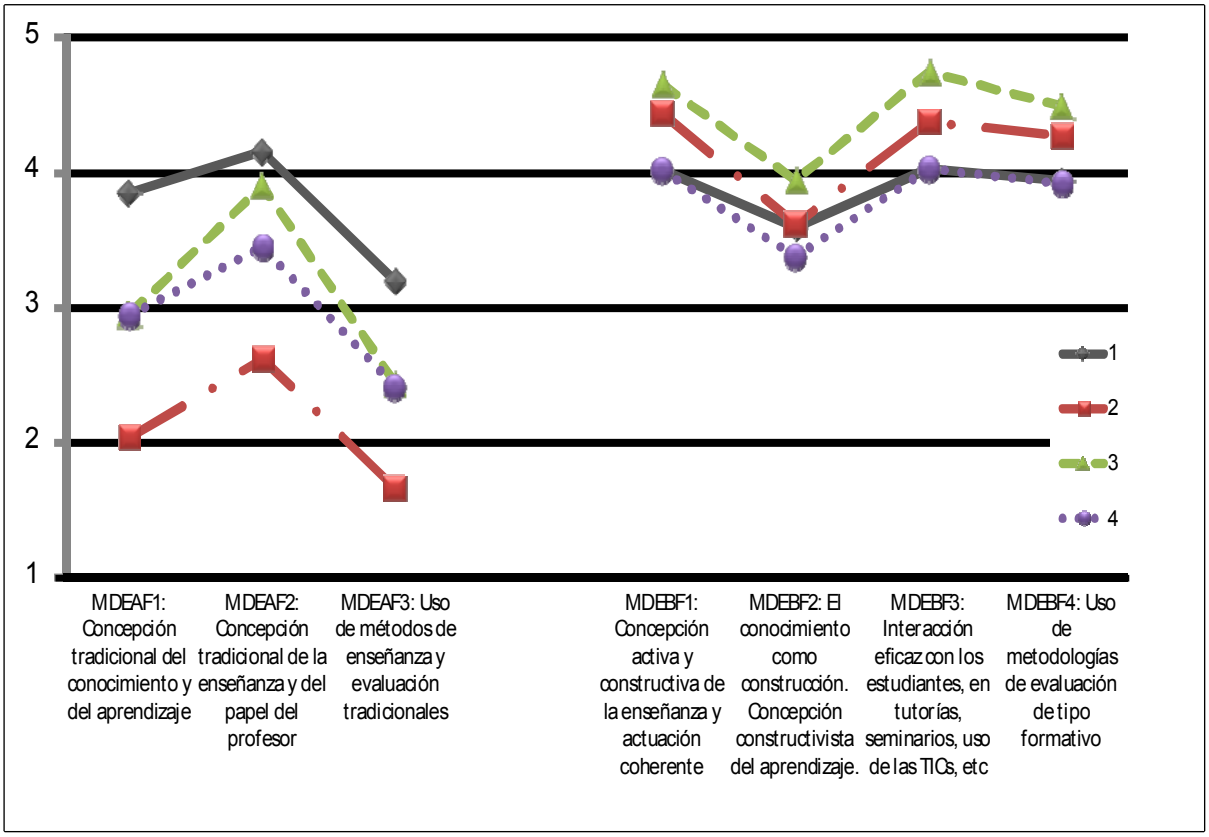
Para ver los diferentes perfiles en metodología docente y tomando una decisión parsimónica optamos por la solución de 4 grupos. Las diferencias entre grupos (ANOVA) para cada dimensión son todas significativas. Como vemos en la tabla 6 los grupos están bastante compensados.

Tabla 6
Porcentaje de los grupos surgidos a partir de la metodología docente

Grupos	Porcentajes
1	20,2
2	27,7
3	21,2
4	30,9

Cuando miramos las puntuaciones medias en cada una de estas dimensiones en los cuatro grupos del *cluster*- ver gráfica 1- podemos observar que es en las puntuaciones de la escala A "modelo centrado en la enseñanza" donde los cuatro grupos se escalan claramente. El grupo 1 está formado por los sujetos que puntúan más alto en esta escala, serían los tradicionales, más cercanos a una metodología centrada en el profesor. El grupo 2, sería el opuesto, puntuando en torno al 2 en las tres dimensiones. Los sujetos de los grupos 3 y 4, serían los intermedios, diferenciándose en el factor 2 (concepción de la enseñanza y papel del profesor) presentando puntuaciones más altas el grupo 3. Es necesario señalar que se aprecian perfiles semejantes en los cuatro grupos.

Las diferencias, entre los grupos, en la escala B (*modelo centrado en el aprendizaje*), no son tan claras. Por otro lado, sería esperable una inversión en el orden de los grupos y esta no se produce, los grupos intermedios en la escala A pasan a ser los extremos. Es el grupo 3 el que presenta puntuaciones más altas en las cuatro dimensiones y el grupo 4 más bajas. Siendo el grupo 1 y 2 los intermedios. Es necesario señalar que los perfiles son similares y las diferencias entre grupos menores que en la escala A.



Gráfica 1. Puntuaciones medias en las dimensiones que componen las Escalas A y B de los modelos de Enseñanza-Aprendizaje para los diferentes grupos

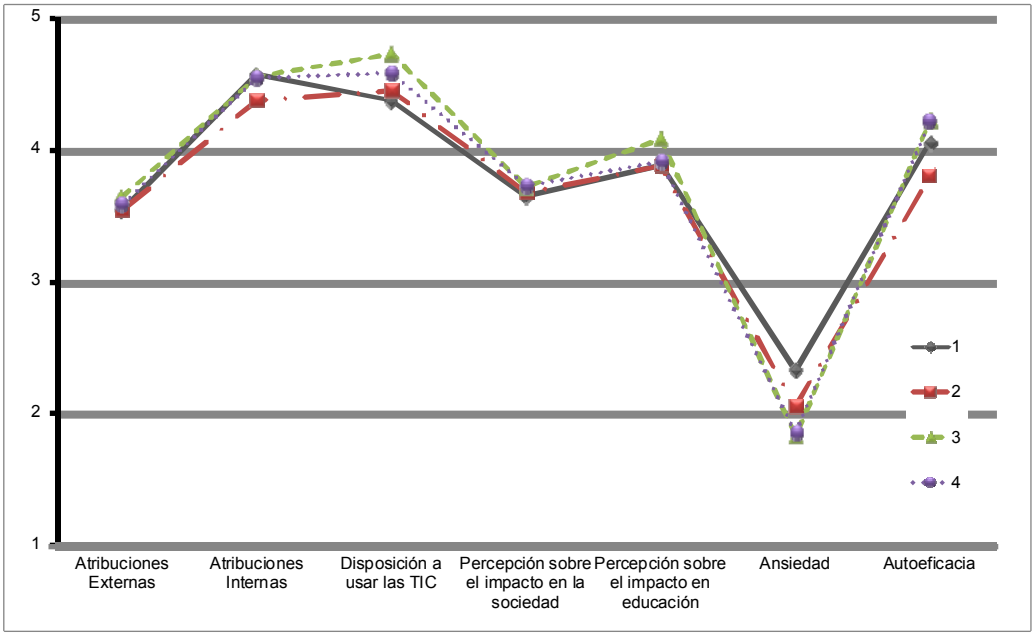
En relación a las actitudes, como ya hemos señalado, estas son bastante buenas. A partir de los grupos formados en función del modelo docente realizamos Análisis de Varianza para cada una de las dimensiones de las Actitudes hacia las TIC –ver tabla 7- presentando diferencias significativas las dimensiones: *Disposición a utilizar las TIC, Ansiedad y autoeficacia.*

Tabla 7

Resultados de los ANOVA para cada dimensión de la Escala de Actitudes y las pruebas post – hoc entre grupos

	F	gl	Sig	Eta al cuadrado parcial	Comparaciones múltiples
Atribuciones externas	,614	3	,607	,006	
Atribuciones internas	1,940	3	,123	,019	
Disposición a usar las TIC	4,837	3	**,003**	,046	1-3 2-3
Percepción sobre el impacto en la sociedad	,187	3	,905	,002	
Percepción sobre el impacto en educación	1,890	3	,131	,018	
Ansiedad	4,270	3	**,006**	,041	1-3 1-4
Autoeficacia	4,981	3	**,002**	,047	2-3 2-4

Se aprecian perfiles similares en los cuatro grupos –ver Gráfica 2- y menos diferenciados que en la variable anterior. El grupo 3 (puntuaciones más altas en el modelo centrado en la enseñanza) es el que presenta actitudes más positivas en cuanto a *disposición a usar las TIC* y se diferencia de los grupos 1 y 2. En relación con la ansiedad es el grupo 1 el que presenta puntuaciones más altas diferenciándose significativamente de los grupos 3 y 4. Por último es el grupo 2 el que se considera más autoeficiente, presentando diferencias con los grupos 3 y 4.



Gráfica 2. Puntuaciones medias en las dimensiones que componen las Escalas de Actitudes hacia las TIC para cada uno de los grupos creados en función de los modelos de Enseñanza-Aprendizaje

Discusión

Es alentador el ver las actitudes tan positivas que tienen los futuros profesores de Educación Secundaria hacia las TIC y su inclinación a un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno. Sin embargo, no debemos pecar de optimistas, ya que algunos de estos resultados pueden estar sesgados debido a la deseabilidad social, durante su formación en el Master se les habla continuamente del constructivismo y del aprendizaje activo. Una muestra de esta posibilidad es que, en el modelo centrado en la enseñanza, la dimensión que obtiene la mayor puntuación es la Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor y en el modelo centrado en el aprendizaje la puntuación más baja es en: *el conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje*. Pensamos que queda mucho camino por recorrer y que sería necesaria una mayor formación pedagógica en la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el Master está concebida como transversal, pero de esta manera no nos aseguramos una integración de las TIC de calidad (Almerich, et al, 2010b, Almerich, et al 2011, Buabeng-Andoh, 2012)

Referencias

Almerich, G. Suárez, J. M. Belloch, C. y Orellana, N. (2010a). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, *21*(2), 247-269.

Almerich, G. Suárez, J. M. Orellana, N y Díaz, M.I. (2010b). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 31-50.

Almerich, G. Suárez-Rodríguez, J. M., Belloch, C. y Bo, R. M. (2011). *Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad*. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm Fecha de consulta: 27/09/2011.

Almerich, G., Suárez, J.M., Jornet, J.M. y Orellana, N. (2011). *Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional*. Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html Fecha de consulta: 14/07/2011.

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, *352*, 77-97.

BECTA (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Disponible en: http://www.becta.org.uk Fecha de consulta: 15/05/2010.

Boza, Á., Tirado, R. y Guzmán-Franco, M. D. (2010). *Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces.* Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1 /RELIEVEv16n1_5.htm Fecha de consulta: 20/09/2011.

Buabeng-Andoh, C (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: a review of the literature. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, *8*(1), 136-155.

De Pablos, J.; Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre las diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, *352*, 23-51

De Pablos, J.; González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *7*(2), 45-55.

Empirica (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*. Disponible en: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf Fecha de consulta: 20/05/2007.

Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher tecnology change: how knowledge, confidence, beliefs and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284.

Faghiharam, B., Zargham, M. Woan Yi, L, y Salleh, N. M. (2012) Assessment of socio-psycho factors on use of ICT (Case study: educational faculty members). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *69*(24), 763-769.

Gargallo, B., Suárez, J. y Almerich, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, *233*, 45-66.

Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Garfella-Esteban, P.R. y Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación, 21*, 7-40.

Law, N. & Chow, A. (2008). Teachers' characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. En N. Law, W. Pelgrum and T. Plomp (Eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study* (pp. 181-219). New York : Springer.

Orellana, N.; Almerich, G.; Belloch, C. y Díaz, I. (2004). *La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración*. Disponible en: www.uv.es/~bellochc/doc%20UTE/VE2004_5_6.pdf

Orellana, N.; Gonzalez-Gómez, J.P.; Sobrecases, M. & Sáez, A. (2005). *Use and integration of ICT in higher education teaching and teachers'pedagogical philosophy***.** Disponible en: http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine?*ID=13&*DB=BEIA&*DD=Document:%201%3CBR%3E&*HI=N&*UZ=000041243[DOCN]&*QX=%7E%7E(((ECER-2005)%5BCONF%5D)%20AND%20((ORELLANA)%5BAUTH%5D))

Ramboll Management (2006). *E-Learning Nordic 2005: Impact of ICT on education*. Disponible en: http://www.ramboll-management.com Fecha de consulta: 27/06/2009.

Sigalés, C., Mominó, J.M., Meneses, J. y Badía, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Disponible en: http://www.fundacion.telefonica.com/debateyconocimiento/publicaciones/informe_escuelas/esp/pdf/informe_escuelas.pdf Fecha de consulta: 07/07/2011.

Suárez, J.M. Almerich, G. Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). *Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos*. Disponible en: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755 Fecha de consulta: 03/04/2013.

Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 293-309.

Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, *233*, 21-44.

Yuen, A.H.K. & Ma, W.W.K. (2008). Exploring teacher acceptance of e-learning technology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(3), 229-243.

LAS TECNOLOGÍAS Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA

Antonia Cascales Martínez, Universidad de Murcia
Mª José Martínez Segura, Universidad de Murcia
Mª Ángeles Gomariz Vicente, Universidad de Murcia
Email contacto: antonia.cascales@um.es

Resumen

En este trabajo presentamos el desarrollo de un proyecto de innovación en el que, a través de las TIC y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, se ha elaborado un catálogo de centros en los que se realizan las Prácticas Externas del Grado en Pedagogía. Se ha desarrollado en el Aula Virtual de la Asignatura de Prácticas Externas II para el desarrollo del trabajo colaborativo y la evaluación formativa. Los docentes han proporcionado información y tutoriales sobre el uso de distintos recursos tecnológicos, al tiempo que han ido supervisando y guiando la realización de los trabajos. Las alumnas han ido compartiendo los trabajos realizados en las diferentes instituciones de prácticas, valorando y aportando sugerencias a los trabajos presentados por el resto de compañeras. Los materiales elaborados van a ser utilizados, para dar a conocer los contextos profesionales en los que el pedagogo puede desarrollar sus funciones.

Descriptores: *Tecnologías de la Información y la Comunicación; Prácticas Externas; Grado en Pedagogía; Contextos Profesionales.*

Abstract

In this work we show the development of an innovation project, in which across the use of Information and Communication Technology (ICT) and the collaborative work between students with teachers, we have made a center index where students can to do their Pedagogy professional training. For this project we used like resource the virtual platform of university. Teachers have provided information and tutorial for the use of technological resources and have been supervising and guiding making work as well. The students have been sharing the works that they have made in different training centers. They have valued and contributed suggestions to the works showed for other students. The elaborated materials are going to be use the next year whit another beginner students for will show the professional context where Pedagogy professional can develop its functions.

Keywords: *Information and Communications Technology; Professional Training; Pedagogy Degree; Professional Contexts.*

Introducción

Una de las particularidades del espacio europeo de educación superior (EEES) es considerar los títulos universitarios en términos de resultados de aprendizaje y, fundamentalmente, formulados a través de competencias. Las competencias simbolizan una composición dinámica de atributos como el conocimiento y su aplicación, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo el alumnado será capaz de desenvolverse al finalizar el proceso educativo formal (Gónzalez & Wagenaar, 2005). Asimismo dentro del modelo educativo del EESS se diferencia entre competencias transversales y competencias específicas. Las competencias transversales o están relacionadas con el desarrollo personal, no obedecen a un ámbito temático o disciplinario específico sino que incluyen todos los campos de la acción profesional y académica. Perrenoud (1997) relaza las competencias transversales como parte de las características generales de la acción humana en entornos comunicativos y técnicos. En este sentido, el modelo del EESS anticipa la capacidad de "aprender a aprender" en un contexto interactivo, caracterizado por el trabajo en equipo y la implicación comprometida del alumno en su propio aprendizaje. El concepto de trabajo colaborativo, ha sido ampliamente investigado a lo largo del tiempo. Salmon (2002) entiende la colaboración como el modo de compartir activamente la información y los recursos intelectuales entre los participantes. Es por ello que los proyectos colaborativos experimentan un notable impulso con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Las TIC definidas como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, transmisión, registro y presentación de información, en formato de sonido, imágenes y datos (García-Valcarcel, 2003). Así, las TIC permiten crear entornos simbólicos que pueden ser utilizados para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es incuestionable el considerable potencial que supone para el desarrollo de la docencia, la gestión y la investigación, también representa un reto para los estudiantes, ya que va más allá de cambio de herramientas, implicando una nueva concepción hacia un modelo de trabajo colaborativo y conjunto.

Townsend (1998) circunscribe el trabajo virtual a la dispersión de los usuarios que articulan el uso de las TIC para llevar a cabo una tarea. En esta línea entendemos la colaboración virtual como la ayuda de las TIC para grupos geográficamente dispersos con muy poca o ninguna comunicación real. Mediante la creación de un espacio de trabajo de colaboración virtual, las organizaciones también pueden darse cuenta de la sinergia competitiva de trabajo en equipo, así como explotar los beneficios de las TIC (Harasim, 1993; Kock, 2000). En esta línea Cabero (2007), afirma que la creación de espacios virtuales colaborativos puede constituir una estrategia de aprendizaje para la educación en la que grupos de trabajo intercambian sus investigaciones aprendiendo a trabajar de manera productiva con el recurso de las nuevas tecnologías. En este contexto se halla la utilización de las plataformas virtuales, entendidas como espacios virtuales de aprendizaje que integran las herramientas y recursos necesarios para gestionar los programas y recursos de formación a través de Internet, requieren ser analizadas y valoradas desde concepciones psicodidácticas que permitan su evaluación desde criterios específicamente educativos. Respecto al análisis de las posibilidades tecnológicas y pedagógicas que nos ofrecen las herramientas virtuales, podemos encontrar referencias en los trabajos de De Benito (2002).

En el caso de la Universidad de Murcia, y por tanto de la Facultad de Educación, se trabaja con SAKAI como plataforma virtual institucional desde el curso 2011/2012. Queremos resaltar entre sus cualidades las siguientes, por su interés con esta investigación: su estructura está basada en estándares abiertos, lo que simplifica la integración con otros servicios o herramientas; y, permite no sólo organizar espacios docentes virtuales sino igualmente espacios de trabajo en grupo, lo cual aumenta sus posibilidades de uso y su flexibilidad.

Estas plataformas, siguiendo a Collis (2002), permiten alcanzar habilidades y competencias en la formación continua de las personas asociadas a una transformación relativa al tiempo y al espacio formativo. El *tiempo de formación* está cada vez menos definido, puede darse a cualquier hora y también en cualquier lugar. El *espacio formativo* también posee una mayor flexibilidad, pudiendo formarse en cualquier lugar. Las posibilidades formativas de los *foros virtuales* a través de estrategias de aprendizaje colaborativo son cada vez más populares y por tanto su utilización es mayor. Y finalmente, el desarrollo de *contenidos* en red está alcanzando a prácticamente todos los niveles educativos y a todas las modalidades formativas.

Los entornos virtuales de aprendizaje brindan una sucesión de posibilidades para procesos de colaboración, donde los alumnos generan conocimiento de forma activa formulando ideas por escrito que son compartidas y construidas a partir de las reacciones y respuestas de los demás (Resnick, 2002). Es por ello que pretendemos ampliar el conocimiento y uso de las TIC para que los alumnos puedan compartir las realidades descubiertas en sus centros con el resto de compañeros, realizando una presentación del mismo. Y por otro lado, puedan mostrar una de las tareas realizadas durante su periodo de prácticas a sus compañeros, para ello se les pide que realicen un mural virtual o un mapa conceptual. Así, los alumnos a través del uso de las TIC serán capaces de seleccionar la información, exponiéndola de un modo adecuado y con la posibilidad de conocer y valorar los trabajos que han realizado el resto de sus compañeros.

La presente comunicación es parte del resultado de un proyecto de innovación desarrollado en el marco de la asignatura de Prácticas Externas II del Grado en Pedagogía que cursan los estudiantes de la Universidad de Murcia en cuarto curso. Esta asignatura, con una carga de 12 créditos permite al estudiante acercarse y profundizar en una realidad profesional concreta en cualquiera de los siguientes ámbitos de actividad profesional de la Pedagogía: a) sistema, centros y comunidad educativa; b) organizaciones y servicios educativos y formativos; c) formación y desarrollo profesional, laboral. En esta línea, en los estudios del Grado en Pedagogía prevalecen las competencias transversales (CTU3) *"uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación"* y (CTU6) el *"aprendizaje colaborativo"* con el objeto de suscitar un aprendizaje autónomo, comprometido y adaptado a las necesidades de formación y desarrollo profesional de este Grado. En este contexto, se presenta este proyecto que se fundamenta dentro del trabajo desarrollado en el Aula Virtual de la Universidad de Murcia, y que integra el trabajo colaborativo y semipresencial con el uso de las tecnologías.

Método

Objetivos

La finalidad de este proyecto es utilizar las TIC para elaborar un catálogo de centros en los que se realizan las Prácticas Externas en el Grado en Pedagogía para ampliar la información que los estudiantes tienen sobre los contextos profesionales de intervención. Así, se dará a conocer los contextos laborales en los que el profesional de la Pedagogía puede desarrollar sus funciones, estableciendo sus rasgos más característicos y detallando las funciones que dicho profesional desempeña en cada contexto. Toda esta información será elaborada por los estudiantes que han acudido a cada contexto concreto y se compartirá con todos los estudiantes que cursan esta asignatura, utilizando para ello el Aula Virtual de esta asignatura.

Objetivo general:

Desarrollar la competencia transversal "Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC", a través de la implementación de un proyecto de innovación en el uso y manejo de las TIC en la asignatura Prácticas Escolares II del Grado en Pedagogía.

Objetivos específicos:

1. Conocer el grado de manejo de la competencia transversal referida al dominio de las TIC antes del desarrollo de la asignatura Prácticas Escolares II.

2. Fomentar el uso de la plataforma virtual de la UMU, Aula Virtual, a través de la herramienta Foro, para mostrar sus avances en TIC a sus compañeros e intercambiar opiniones y comunicarse con ellos sobre el contenido de su tarea.

3. Explorar el desarrollo de la competencia transversal referida al dominio de las TIC después de haber cursado la asignatura Prácticas Externas II.

Fases del proyecto

El proyecto del que parte esta comunicación ha constado de tres fases en su desarrollo. Una primera fase de "*Conocimiento del contexto laboral*"; una segunda fase centrada en describir las "*Funciones que desempeña el profesional de la Pedagogía*" y una tercera fase, en la que se centra el trabajo que presentamos, sobre el "*Diseño de materiales digitales para compartir la experiencia de prácticas a través del Aula Virtual*". En esta última fase, cada estudiante ha realizado y publicado en el Aula Virtual la información que ha elaborado sobre la institución de prácticas a la que ha asistido. De este modo se comparte esta información con el resto de compañeras, siendo todas las estudiantes conocedoras de un amplio y variado número de instituciones en las que puede desarrollar su labor el profesional de la Pedagogía. Para desarrollar esta tarea se sugirió a las estudiantes el uso de cualquier aplicación TIC, que permitiera realizar presentaciones, entre las que se encuentran: Prezzi, Zoho Show, SlideShare, Animoto, Empressr, Imageloop, myPlick, Spresent. AuthorStream. Además, en el Aula Virtual se colgaron enlaces con tutoriales sobre algunas de esas herramientas TIC.

Participantes

De los 81 estudiantes matriculados el presente curso en la asignatura de Prácticas Escolares II del Grado en Pedagogía, se invitó a participar en este proyecto a 15 alumnas, que han sido tuteladas en dicha asignatura por las tres docentes que han desarrollado el proyecto de innovación. Todas las participantes son alumnas de cuarto curso de Grado en Pedagogía, y tienen menos de 25 años de edad. Once de ellas (73,3%) manifiesta tener una experiencia de entre 3 y 9 años en el manejo y uso de las TIC, mientras que 3 alumnas afirman que su experiencia en TIC es superior a 9 años, y tan sólo una manifiesta tener una breve experiencia en TIC, inferior a 3 años. Al cuestionario inicial y en el desarrollo de actividades colaborativas en el Aula Virtual han participado las 15 estudiantes, mientras que el cuestionario final ha sido completado por 12 estudiantes.

Instrumentos

Para la recogida de información se han diseñado dos cuestionarios *ad hoc*: cuestionario de evaluación inicial sobre utilización de las TIC y cuestionario de evaluación final sobre utilización de las TIC en la asignatura de Prácticas Externas II. Ambos son anónimos y contienen dos variables independientes (sexo y edad).

El cuestionario de evaluación inicial recoge 41 ítems cerrados, 19 de los cuales tienen cinco opciones de respuesta y el resto presentan cuatro opciones de respuesta, que indican gradación, intensidad o frecuencia. El cuestionario de evaluación final consta de 34 ítems cerrados, 19 de los cuales presentan cinco opciones de respuesta y el resto cuatro opciones. La última cuestión de ambos instrumentos es abierta (observaciones). Los ítems cerrados se agrupan en las siguientes dimensiones o bloques: *Años de experiencia en utilización de las TIC*. *Competencias básicas sobre TIC* (conceptos básicos y conocimientos disponibles para elegir un recurso, antes y después de cursar la asignatura de Prácticas Escolares II-PE II).*Grado de autonomía y autoaprendizaje en el manejo de las TIC* (antes y después de cursar PE II). *Nivel de conocimiento de distintos recursos*, herramientas y aplicaciones TIC y frecuencia de uso en los estudios de Pedagogía y frecuencia de uso en la asignatura PE II. *Criterios tenidos en cuenta para elección de recursos TIC* (antes y después de cursar PE II). *Frecuencia de uso de recursos de software libre* (después de cursar PE II). Para el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo a través de las TIC hemos empleado la herramienta Foros del Aula Virtual, en la que tanto alumnas como docentes han ido registrando comentarios a cada hilo temático creado previamente, en función de los centros en los que se han realizado las PE II.

Análisis de resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos planteados.

Objetivo 1. Conocer el grado de manejo de la competencia transversal referida al dominio de las TIC antes del desarrollo de la asignatura Prácticas Escolares II (cuestionario inicial)

Las alumnas participantes valoran su grado de competencia en conceptos básicos sobre las TIC entre las categorías "Elemental" (46,7%) e "Intermedio" (53,3%), no existiendo ninguna alumna que considere su nivel "Nulo" ni "Excelente". Por tanto, su percepción de su nivel de competencia se situaría en un nivel medio-bajo (Tabla 1).

En relación a los conocimientos de que disponen a la hora de elegir un recurso o aplicación TIC, la mayoría (66,7%) considera su nivel como "Elemental", mientras que una tercera parte de las participantes (33,7%) considera su nivel de conocimientos en este sentido "Intermedio".

Respecto al grado de autonomía y capacidad autodidacta de las participantes respecto a las TIC, encontramos que la mayor parte de ellas (80%) eligen los recursos en función de los contenidos entre "algunas veces" y "casi siempre". El mismo porcentaje (80%) sólo indaga "algunas veces" sobre nuevos recursos y aplicaciones TIC, utilizando "casi siempre" o "siempre" aquellos que dominan, lo que indica la totalidad de las participantes. Más de la mitad señala que "algunas veces" aprende a usar nuevos recursos de manera autónoma, destacando tan sólo un 20% que usa tutoriales en este sentido y un 80% que "nunca" ha empleado foros o chats en la red para resolver sus problemas o dificultades con las TIC (Tabla 1).

Tabla 1
Grado de autonomía y autoaprendizaje en el manejo de las TIC

	Nunca		*Algunas veces*		*Casi siempre*		*Siempre*	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Eliges los recursos y/o aplicaciones TIC en función de los contenidos a trabajar			5	33,3	7	46,7	3	20,0
Sueles indagar sobre nuevos recursos y/o aplicaciones TIC para utilizar en tus tareas	2	13,3	12	80,0	1	6,7		
Utilizas sólo los recursos y/o aplicaciones TIC que dominas					11	73,3	4	26,7
Normalmente, aprendes a utilizar herramientas y aplicaciones TIC de forma autónoma	1	6,7	8	53,3	5	33,3	1	6,7
Has utilizado tutoriales o videotutoriales para aprender a usar herramientas y/o aplicaciones TIC	7	46,7	5	33,3	3	20,0		
Has utilizado los foros y chats que hay en la red para solucionar problemas que te han surgido al usar nuevos recursos y aplicaciones TIC	12	80,0	2	13,3	1	6,7		

En relación a las vías a través de las cuales suelen conocer las TIC, se dividen entre quienes indican que a través de las clases que reciben en la Universidad (46,7%) y a través de sus compañeros (46,7%), siendo sólo una alumna quien señala que investiga en la red sobre nuevos recursos

Entre los recursos TIC que más indican conocer destacan las redes sociales (60% con nivel de experto), seguidas de herramientas de búsqueda de información (26,7% nivel de experto) y aulas y campus virtuales (20% nivel de experto). Entre los menos conocidos y con un menor nivel de dominio, encontramos los editores de vídeo, herramientas de trabajo colaborativo y herramientas de publicación de la información.

Las participantes indican utilizar "siempre" (40%) o "casi siempre" (40%) herramientas TIC para el desarrollo de trabajos de las distintas asignaturas. En concreto, las herramientas que más utilizan son: Aulas y campus virtuales y herramientas de búsqueda de información (indican usarlas "siempre" más de la mitad de las participantes), seguidas de Editores de texto y Editores de presentaciones (señalan usarlos "siempre" el 40% de las estudiantes en cada caso). Mientras que el uso de Editores de vídeo y herramientas de

publicación de información, así como de trabajo colaborativo presenta una frecuencia reducida (Tabla 2).

Tabla 2
Frecuencia de uso de recursos, herramientas y aplicaciones TIC en los estudios

	Nunca		*Pocas veces*		*Algunas veces*		*Bastantes veces*		*Siempre*	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Comunicación					4	26,7	7	46,7	4	26,7
Aulas y campus virtuales			2	13,3	3	20,0	2	13,3	8	53,3
Editores de texto			1	6,7	6	40,0	2	13,3	6	40,0
Editores de presentaciones					3	20,0	6	40,0	6	40,0
Editores de video	2	13,3	7	46,7	5	33,3	1	6,7		
Editores multimedia (gráficos, imágenes, audio, video, presentaciones...)			1	6,7	6	40,0	6	40,0	2	13,3
Herramientas de búsqueda de información					1	6,7	6	40,0	8	53,3
Herramientas de publicación de información			6	40,0	6	40,0	2	13,3	1	6,7
Herramientas de trabajo colaborativo	1	6,7	2	13,3	7	46,7	4	26,7	1	6,7
Redes Sociales			1	6,7	7	46,7	4	26,7	3	20,0

Objetivo 2. Fomentar el uso de la plataforma virtual de la UMU, Aula Virtual, a través de la herramienta Foro, para mostrar sus avances en TIC a sus compañeros e intercambiar opiniones y comunicarse con ellos sobre el contenido de su tarea.

Durante el transcurso de la asignatura de Prácticas Escolares II, el intercambio de mensajes entre las participantes en el proyecto ha sido abundante (produciéndose un total de 220 mensajes), lo que se desglosa en las tabla 3, que muestra la cantidad de mensajes intercambiados en el Aula Virtual, a través de la herramienta Foros, a propósito de cada una de las dos actividades que las alumnas debían colgar en la red.

Tabla 3
Número de mensajes intercambiados durante las PE II

Hilo temático	*Presentación del centro*	*Póster de actividad*
Centro de recursos	12 mensajes	19 mensajes
Centro de Mayores y Alzheimer	19 mensajes	23 mensajes
Colegios concertados	23 mensajes	18 mensajes
CPR	8 mensajes	12 mensajes
EOEP	13 mensajes	10 mensajes
IES	13 mensajes	4 mensajes
Asociación de personas con discapacidad	11 mensajes	8 mensajes
Centro de inserción social	14 mensajes	13 mensajes
Total	**113 mensajes**	**107 mensajes**

Objetivo 3. Explorar el desarrollo de la competencia transversal referida al dominio de las TIC después de haber cursado la asignatura Prácticas Externas II.

Los resultados obtenidos tras el análisis del cuestionario final, muestran que la mayoría de participantes considera que sus conocimientos sobre TIC han mejorado entre "Bastante" (66,7%) y "Mucho" (25%) tras cursar PE II. Además, manifiestan que su nivel de conocimientos para elegir un recurso es actualmente "Intermedio" (83,3%) o "Excelente"

(16,7%). El 100% de las participantes manifiesta que ha conocido los recursos TIC que ha utilizado en el desarrollo de esta asignatura, a través de las docentes que han tutelado las PE II, durante los seminarios celebrados en la Facultad de Educación. La mayoría de las participantes indica que ha participado "Siempre" en el foro del Aula Virtual (80%) y la mitad de ellas valora que ha aprendido "Siempre" a manejar las TIC de forma autónoma (Tabla 4).

Tabla 4
Grado de autonomía y autoaprendizaje en el manejo de las TIC tras cursar PE II

	Nunca		*Algunas veces*		*Casi siempre*		*Siempre*	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Has realizado una búsqueda sobre nuevos recursos y/o aplicaciones TIC para realizar las tareas	4	33,3	5	41,7	2	16,7	1	8,3
Has decidido utilizar aquellos recursos y/o aplicaciones TIC que ya dominabas	6	50,0	4	33,3	2	16,7		
Has aprendido a manejar herramientas y aplicaciones TIC de forma autónoma			1	8,3	5	41,7	6	50,0
Has utilizado tutoriales o videotutoriales para aprender a usar herramientas y/o aplicaciones TIC que no manejabas			6	50,0	4	33,3	2	16,7
Has participado en el foro de aula virtual para comentar los trabajos de los compañeros			2	16,7	2	16,7	8	66,7

Entre los recursos que más han empleado en el transcurso de las PE II destacan: comunicación (58,3% siempre), búsqueda de información (58,3% siempre), editores de texto (50% siempre) (Tabla 5).

Tabla 5
Frecuencia de uso de recursos, herramientas y aplicaciones TIC en la asignatura de PE II

	Nunca		*Pocas veces*		*Algunas veces*		*Bastantes veces*		*Siempre*	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Comunicación					1	8,3	4	33,3	7	58,3
Aulas y campus virtuales							7	58,3	5	41,7
Editores de texto					3	25	3	25,0	6	50,0
Editores de presentaciones					1	8,3	7	58,3	4	33,3
Editores de video	4	33,3	4	33,3	1	8,3	3	25,0		
Editores multimedia (gráficos, imágenes, audio, video, presentaciones...)			1	8,3	1	8,3	7	58,3	3	25,0
Herramientas de búsqueda de información	1	8,3					4	33,3	7	58,3
Herramientas de publicación de información	1	8,3			3	25	4	33,3	4	33,3
Herramientas de trabajo colaborativo			1	8,3	5	41,7	2	16,7	4	33,3
Redes Sociales			3	25,0	4	33,3	2	16,7	3	25,0

Discusión y conclusiones

- El nivel de conocimientos básicos y competencias en TIC antes de comenzar el proyecto se sitúa entre los niveles Elemental e Intermedio, mientras que al finalizar la asignatura PE II se sitúa entre los niveles Intermedio y Excelente.
- Escasa frecuencia de uso de tutoriales y chats o foros para la autoformación en TIC, antes de las PE II. Elevada frecuencia de aprendizaje autónomo, y utilización de videotutoriales y la herramienta Foro durante el desarrollo del proyecto.

Referencias

Bang J., D. C. (2000). *The challenge of ICT to university education. Networking virtual and collaborative learning*. Lisbon: A.R Trinidade.

Cabero, J. (2007). *Tecnología educativa* . España: McGrau Hill .

Collis, B. (2002). Information technologies for education and training. En B. H. Adelsberger (Coord.), *Handbook on information technologies for education and training* (pp. 1-19.). Berlin: Springer Verlag.

De Benito, B. (2002). Webtools: aplicaciones para sistemas virtuales de formación. En L. A. (Dirs.), *Educar en red. Internet como recursos para la educación* (pp. 175-198). Málaga: Aljibe.

García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa.* España: La Muralla.

Gónzalez, J., y Wagenaar, R. (2005). *Tunning educational structures in Europe II: universities' constitution the Bologna process.* Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Harasim, L. (1993). *Global networks: computers and international communications.* Cambridge: MA: MIT Press.

Kock, N. (2000). Benefits for virtual organizations from distributed groups. *Communications of the ACM*, *43*(11), 107-112.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* París: ESF Editeur .

Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. En M. Resnick (Coord.), *In the global information technology report: readiness for the networked world.* Oxford University Press: G. Kirkman.

Salmon, G. (2002). *E-tivities. The key to active online learning.* UK: Ruthledge-Falmer Ed.

Townsend, A. M. (1998). Virtual teams: technology and the workplace of the future. *The Academy of Management Executive*, *12*(3), 17-29.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC Y LA SOCIALIZACIÓN EN EL AULA[47]

José Diego Santos Vega, Universidad de La Laguna.
Ana Vega Navarro, Universidad de La Laguna
Ana Sanabria Mesa, Universidad de La Laguna
Email contacto: dsantos@ull.es

Resumen

En la actualidad la sociedad tiende a asumir que la formación y aprendizaje se prolonga durante toda la vida, y cada vez se otorga mayor protagonismo a la formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Así, aparece como fundamental la integración de las TICs en los centros educativos y la necesidad de facilitar el acceso y la conectividad del profesorado y del alumnado en el aula, de manera que los recursos tecnológicos digitales estén siempre presentes en la actividad cotidiana de aprendizaje. Precisamente, esta modernización e innovación es lo que se pretende con el proyecto de Escuela 2.0 y sirve de marco referencial para este trabajo, en el que intentamos analizar cuáles son las necesidades de formación en las tecnologías que demanda el profesorado en el ámbito educativo de la Comunidad Canaria; así como el Plan Canario de Formación del Profesorado entre 2011- 2012 que promueve la formación en los centros, prestando atención al tipo de estrategia formativa, número de actividades de formación en TIC, contenidos y competencias de la formación.

Descriptores: *Formación del profesorado, Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Integración TIC.*

Abstract

At present society tends to assume that training and learning continues throughout life, and increasingly greater prominence is given to training in the new technologies of information and communication technologies (ICTs). Thus, it appears as central integration of ICT in schools and the need to facilitate access and connectivity of teachers and students in the classroom, so that digital technology resources are always present in the daily activity of learning. Precisely, this modernization and innovation is what is intended by the project Escuela 2.0 and serves as a reference point for this work, in which we try to analyze what are the training needs in the technologies demanded by the teachers in the educational environment of the Canary Islands and the Canary Plan Teacher Training between 2011 – 2012 which promotes the education in the centers, paying attention to the type of training strategy, number of ICT training activities, content and skills training.

Key words: *Information and Communication Technologies (ICTs, Integration of ICT).*

[47] Esta comunicación forma parte del proyecto de investigación *Visiones y Prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades* autónomas, financiado en el marco del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación (Ref. EDU 2010-17037). Investigador Principal: Manuel Area.

Introducción

La sociedad actual ha entrado repleta de nuevas perspectivas y formas de entender la formación de los docentes, derivadas de la nueva realidad social, de los cambios y la evolución acelerada del conocimiento en los que estamos inmersos en los últimos tiempos. Asistimos a un cambio de visión con la que percibimos la escuela actual, que provocan cambios importantes en la educación. Parece imponerse entonces, la necesidad de la activación y actualización del manejo y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs en adelante) en las aulas con el objetivo de alcanzar una forma nueva de organizar el currículum, menos fragmentada y una apuesta firme por un trabajo colaborativo que implique a todos los actores de la enseñanza.

La figura del profesor es un eje clave y relevante en los procesos de implementación de cualquier política educativa, y en particular las que tienen como objetivo la incorporación de las tecnologías digitales. Hay muchos trabajos que avalan y recogen este proceso, como los de Inan y Lowter (2010), que ponen de manifiesto que los factores vinculados con los docentes son los que influyen más decisivamente en la integración escolar de las TIC. De acuerdo con los resultados de la investigación, estos factores vendrían a ser: las creencias del profesorado sobre el potencial impacto de las TIC y el uso e integración de las mismas en su práctica, el desarrollo profesional, las capacidades y habilidades de los docentes, el apoyo recibido de la administración y de la comunidad educativa, la disponibilidad y adecuación de la tecnología en sus escuelas son esenciales para poder obtener un éxito en este campo.

Otras investigaciones, como las de Vanderlinde, Braak y Dexter (2012) indagaron sobre las políticas TIC desarrolladas en Educación Primaria en Bélgica a través de un estudio de casos en donde exploraron visiones y prácticas del profesorado en sus centros. Y de forma similar Toundeur y otros (2008) a través de encuesta al profesorado de Educación Básica constataron que las creencias y visiones pedagógicas influyen en el tipo de práctica que desarrollan los docentes en el aula con las TIC.

Otros estudios recientes desarrollados en ámbito español sobre las visiones y prácticas docentes de uso de las tecnologías en los contextos escolares aportan semejantes perspectivas. Así ocurre con los trabajos de De Pablos, Colas y González (2010); Alonso y otros (2010); García (2012), Area (2010, 2011); Valverde, Garrido y Sosa (2010); García-Valcárcel y Tejedor (2010), integrados en el monográfico de la *Revista de Educación* coordinado por Sancho y Correa (2010). Y también De Pablos, Area, Valverde y Correa (2010), libro en el que se explora la vinculación entre políticas educativas en distintos territorios de España y las buenas prácticas de aula con las TIC.

Articulación del Plan Canario de Formación del Profesorado en TIC

Podemos decir que en Canarias existe una trayectoria de implantación de programas educativos de incorporación de la informática/tecnología digital al ámbito escolar de casi tres décadas. Es bueno y sano recordar el programa ÁBACO, así como el programa MEDUSA, realmente importante en Canarias. En los últimos años se quiso dar otro gran empujón con el Programa Escuela 2.0., aunque las noticias no son nada alentadoras con la supresión del programa.

Con esta nueva cobertura, se han desarrollado la implementación de políticas específicas con dotación de recursos TIC y se ha centrado y dado mucha importancia a la

formación del profesorado. El Plan Canario de Formación del Profesorado para el bienio que comprende los cursos 2010-2012 se desarrolló a través de las siguientes líneas estratégicas de formación:

- *La formación en el uso de las TIC — clIC escuela 2.0***,** que tiene por propósito impulsar la implantación educativa de las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas canarias.

- El programa formativo: hablar otra lengua y mejora de la convivencia.

Las líneas estratégicas y sus objetivos se llevaron a cabo a través de acciones formativas que se agruparon para una mayor operatividad en las siguientes líneas de formación:

-Competencias básicas en las mejores condiciones: calidad en la educación. -Competencias básicas para todos y todas: equidad en la educación. Competencia social y ciudadana: valores para una sociedad del siglo XXI. Competencias básicas entre todos y todas: corresponsabilidad en la educación- (escuela, profesorado, alumnado y familia), Competencia en comunicación lingüística: hablar otra lengua y Otras acciones formativas

-*Competencia digital: clIC escuela 2.0 y formación en el uso de las TIC*

La modalidad de formación en este tiempo ha sido variada y ha oscilado en orden de preferencia del profesorado entre las modalidades de formación en el centro educativo, la teleformación, la modalidad mixta, la presencial, encuentro e intercambio de experiencias, y por último los seminarios de autoformación.

Con respecto a la línea estratégica de *La formación en el uso de las TIC — clIC escuela 2.0 y la competencia digital*, las acciones formativas se dirigirán a:

• Formar al profesorado para mejorar su competencia en la utilización de las TIC.

• Potenciar el uso de las TIC como instrumento para la adquisición de competencias básicas integrándolas como herramienta en el trabajo curricular. Elaborar materiales didácticos aplicables en los centros. Informar y formar a la comunidad educativa en el uso seguro de Internet. Formar a los coordinadores y coordinadoras TIC de los centros contribuyendo así a potenciar el desarrollo de sus funciones. Complementar la formación específica del profesorado en el proyecto clic escuela 2.0 a través de la propuesta de un itinerario formativo adaptado a sus demandas. Favorecer el intercambio de experiencias y la creación de redes entre los centros que participen en el proyecto CILC escuela 2.0.

Proyecto TICSE

Este proyecto se plantea como finalidad conocer las opiniones, valoraciones y demanda que tiene el profesorado sobre Programa Escuela 2.0, y otros programas similares de las diversas comunidades autonómas de España. Para ello, se diseñó un estudio específico de opinión desarrollado durante el primer año de ejecución del proyecto (curso 2010-11). Los datos se recogieron mediante un cuestionario on line dirigido al profesorado del último ciclo de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria de las comunidades autónomas de España.

Las dimensiones seleccionadas en este estudio de opinión fueron las relacionadas: el uso de las TIC en la práctica docente de aula, las TIC en la organización del centro y la comunicación con el entorno, los usos de las TIC por el alumnado y profesorado y la valoración y expectativas de impacto del Programa Escuela 2.0.

Diseño metodológico del estudio

Objetivos

En este trabajo damos cuenta, por un lado, del análisis de la oferta formativa sobre el uso de las TIC en la práctica docente que se recoge en el Plan Canario de Formación (2010-2012); y por otro, de la valoración realizada por el profesorado sobre las mismas, y sobre las necesidades de formación manifestadas. Se pretende conocer cuál es la oferta formativa institucional y la opinión y valoración del profesorado de la Comunidad Autónoma Canarias. En esta línea los objetivos planteados son los siguientes:

- Analizar la línea estratégica *La formación en el uso de las TIC — clIC escuela 2.0 y la competencia digital* del Plan Canario de Formación del Profesorado.

- Analizar las dimensiones *TIC y profesorado y Valoración del Programa Escuela 2.0,* incluidas en el proyecto TICSE 2.0., que se especificarían así:

    - Conocer el nivel que tiene el profesorado como usuario de las tecnologías digitales. Conocer cómo valoran la formación ofertada para la integración de estas tecnologías en la práctica docente. Conocer cuáles son sus demandas y necesidades de formación. Analizar la oferta formativa para el uso e integración de las TIC en la práctica educativa del Plan Canario de formación docente y la opinión del profesorado sobre la misma.

Instrumento

a) Recogida de información:

Para realizar el análisis de la oferta formativa desde el ámbito de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias se han consultado los documentos y memorias del *Plan Canario de Formación*. Curso 2010-2011, el *Plan Canario de Formación del Profesorado No Universitario. Bienio 2011-2013*, así como el documento *Estrategia Canaria para el uso de las tecnologías en las escuelas. clic escuela 2.0*[48].

Para conocer la opinión del profesorado se diseñó un cuestionario *on line* integrado por 32 preguntas, generalmente de elección múltiple, que fue alojado en el servidor del Instituto de tecnología través de las Consejerías de Educación de las Comunidades

[48] Los documentos pueden ser consultados en las siguientes direcciones de internet: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/docs/1011/Formacion/Plan_canario_formacion_2010_2011.pdf
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/docs/11_12/Formacion/plancanario_formacion_2011_13.pdf
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/docs/11_12/TIC/escuela20/ESTRATEGIA_CANARIA_USO_TECNOLOGIAS_ESCUELA.pdf

Autonómicas participantes[49]. De este cuestionario se han seleccionado para este estudio únicamente los ítems referidos a las dimensiones *TIC y profesorado y Valoración del Programa Escuela 2.0* (23, 24, 25 y 26).

b) Análisis de información:

Las dimensiones para el análisis de la información sobre la opinión del profesorado se centran, por un lado, en el uso que hacen de las TIC tanto en los contextos no formales como en la formación para la integración de las TIC en la práctica docente en el marco del Programa Clic Escuela 2.0.práctica docente de aula; y por otro, en las demandas y valoraciones de la

Tabla 21
Relación de dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario

Dimensiones	Indicadores	Items
Características profesorado y centros educativos	Datos de identificación: Características personales y académicas	1,2,3,4,5,6,7,8,9
TIC y profesorado	Disponibilidad y uso que hace el profesor de los servicios de internet	23; 24
	Formación en el uso de las TIC	25, 26

Las dimensiones seleccionadas para el análisis de la oferta formativa son las modalidades de formación, objetivos y contenidos, y el número de acciones desarrolladas, utilizando para ello el análisis documental.

Algunos resultados destacables

Los resultados los presentamos estructurados en las dos líneas que ocupan este estudio: por un lado, los resultados del análisis de los documentos instituciones de la oferta formativa sobre el uso de las TIC (A); y por otro, los resultados sobre las opiniones del profesorado sobre las demandas y ofertas formativas (B).

A) Análisis y características de la oferta formativa institucional de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias .

Tanto el Plan Canario de Formación para el curso 2010-11 como para el bienio 2011-12 plantean como línea estratégica de acción la formación en el uso de las TIC- CliCescuela2.0, con los siguientes objetivos de formación generales:

- Formar al profesorado para mejorar su competencia en la utilización de las TIC.

- Potenciar el uso de las TIC como instrumento para la adquisición de competencias básicas integrándolas como herramienta en el trabajo curricular.

- Elaborar materiales didácticos aplicables en los centros.

[49] Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparativo entre comunidades autónomas. Cuestionario dirigido al profesorado. Puede consultarse en https://ddv.ull.es/users/manarea/public/cuesescuela20.pdf

- Informar y formar a la comunidad educativa en el uso seguro de Internet.

- Formar a los coordinadores y coordinadoras TIC de los centros contribuyendo así a potenciar el desarrollo de sus funciones.

- Complementar la formación específica del profesorado en el proyecto clIC escuela 2.0 a través de la propuesta de un itinerario formativo adaptado a sus demandas.

- Favorecer el intercambio de experiencias y la creación de redes entre los centros que participen en el proyecto clIC escuela 2.0.

Y como objetivos de formación más específicos:

- Favorecer que todo el profesorado adquiera competencias para la adecuada utilización de las TIC en su actividad docente.

- Conseguir que todo el profesorado adquiera la competencia tecnológica suficiente para que pueda aprovechar como instrumentos didácticos los recursos tecnológicos que la sociedad de la información y la comunicación pone a su alcance: uso didáctico de las TIC, investigación e innovación docente mediante las TIC, tareas de gestión a través de las TIC y competencias socioculturales vinculadas con estas técnicas.

- Favorecer una formación pedagógica y didáctica del profesorado en el uso de las TIC, que posibilite prácticas innovadoras, teniendo en cuenta las etapas educativas y las áreas o materias.

- Reflexionar sobre la situación y el alcance de la competencia «tratamiento de la información y competencia digital» en el desarrollo del currículo, así como su relación con el resto de las competencias básicas.

- Potenciar el diseño de un plan TIC e integrarlo en el Proyecto Educativo.

En cuanto a la *Estrategia Canaria para el uso de las tecnologías en las escuelas. Clic escuela 2.0* se entiende que es fundamental que el profesorado posea conocimientos y destrezas necesarios, no sólo en los aspectos tecnológicos sino, sobre todo, en los pedagógicos, metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana. Por eso se pretende capacitar al profesorado para: Gestionar y procesar de forma crítica recursos en red. Utilizar herramientas de comunicación y de gestión de la información. Integrar las TIC en su práctica diaria, haciendo un uso efectivo de los recursos y de las nuevas posibilidades metodológicas de aula. Promover la adquisición de la competencia digital en el alumnado. Participar activamente en redes de aprendizaje sociales, no sólo vinculadas al centro, sino de colaboración e intercambio de experiencias, información y conocimiento con otros profesores y profesoras. Ser capaz de coordinarse y realizar trabajos colaborativos con el resto del equipo educativo de su centro, intercentros, de redes de aprendizaje, etc.

En lo que se refiere a los contenidos de la formación, la estrategia clic-escuela2.0 se plantea un módulo 0 de formación inicial, de 10 h., un módulo 1, de 20 h. de carácter presencial para promover la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y

un segundo módulo de teleformación de 60 h. para experimentar, compartir y colaborar a través de las herramientas en la web.

El módulo 0 tiene como principal objetivo familiarizar al profesorado con el uso de las herramientas informáticas. Y los siguientes contenidos:

- Sistema operativo: encendido y apagado del ordenador; uso del ratón: botón izquierdo, acciones con el ratón y tipos de puntero; el teclado; escritorio y sus elementos; explorador de archivos: crear, copiar, mover, borrar y renombrar una carpeta; unidades de almacenamiento: guardar y recuperar información en Mis Documentos y otras unidades de almacenamiento: disco duro, pendrive, tarjeta de almacenamiento, unidad de red genérica…

- Navegación y búsqueda de información por Internet: utilización de un buscador para obtener información; copiar y guardar la información obtenida en Internet (texto e imágenes).

- Procesador de textos: abrir programa; crear documentos; seleccionar/cambiar de tipos de fuentes; guardar, recuperar, clasificar y borrar documentos; bloques de texto (copiar, mover, eliminar, cambiar formato); insertar imágenes; configurar páginas e imprimir documentos.

El Módulo 1 tiene como objetivo primordial facilitar la integración de las TIC en el aula. Y estos contenidos: TICD: análisis, dimensiones, presencia en el currículo, orientaciones sobre evaluación y relación con otras competencias: aspectos organizativos, estrategias y metodologías, Recursos educativos, La pizarra digital como recurso de apoyo docente y la creación de contenidos para trabajar con ella, Procesador de texto y programa de presentaciones: uso educativo, Presentación de las herramientas básicas de la Web 2.0. Estrategias para la búsqueda, selección y tratamiento de la información.

Con el módulo 2 se pretende conocer y aplicar las herramientas de la web 2.0 en la práctica para el aula; conocer y aplicar los nuevos enfoques y estrategias metodológicas; e impulsar el intercambio de experiencias y la creación de un banco de propuestas didácticas. Se plantean como principales contenidos: Herramientas de la web 2.0: funcionamiento y aplicación educativa e Integración de las herramientas de la web 2.0

	Modalidades de Formación: estrategias
Plan Canarios de Formación: **Curso 2010-11** **Curso 2011-12**	Formación en centros (seminarios) Formación en red: a) en línea y semipresencial b) seminarios de intercambio “intercentros Seminarios de formación en centros Jornadas TIC de intercambios de experiencias y actividades
Clic escuela 2.0 Estrategia Canaria para el uso de las tecnologías en las escuelas	Cursos presenciales con soporte de ayuda en la red. Cursos on-line. Cursos mixtos. Talleres (presenciales). Seminarios con soporte en la Red. Jornadas periódicas en los Centros del Profesorado. Autoformación con minitutoriales y espacios en los que se pueden aplicar y poner en práctica lo aprendido.

Como se puede observar en los datos, la oferta formativa para el uso de las TIC en la práctica docente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa abarca un amplio espectro de actividades. Estas actividades de formación del profesorado se dirigen fundamentalmente a facilitar y dinamizar el uso de estas tecnologías en los procesos educativos de aula y centro escolar. Se incide tanto en el desarrollo de la competencia tecnológica como didáctica y social de estas tecnologías. Los contenidos se orientan a la formación del profesorado a nivel de usuario (alfabetización tecnológica) así como a su formación para el uso didáctico de estas tecnologías. En la formación para la integración de las TIC se contempla su uso como recurso didáctico en las distintas áreas curriculares (actividades con TIC, elaboración de materiales…) y su integración como contenido relacionando con la competencia de Tratamiento de la Información y Competencia Digital (TICD) y su relación con el resto de las competencias básicas.

B) TIC y profesorado: La valoración del profesorado sobre la oferta formativa procedente de las instituciones públicas y sus necesidades de formación.

En la encuesta participaron un total de 200 profesores, de los cuales el 42% son varones y 55% mujeres con edades comprendidas entre los 45 y 54 años (48,5%). El desarrollo profesional se caracteriza porque el 39,5% cuenta una experiencia de 21 años o más, y el 31,5% con 11 y 20 años de docencia, mayoritariamente en la etapa de Primaria (99%) y en centros públicos (99,5%).

El factor más relevante en el proceso de integración de las TIC en la docencia es sin duda la formación del profesorado, que es quien en definitiva va a adaptar estas tecnologías a la práctica de la enseñanza. Interesa, por tanto, conocer el nivel de alfabetización digital con la que cuenta los docentes, así como su formación didáctica para usarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, vamos a abordar primero qué dominio personal tienen los docentes de las TIC en los contextos no formales, qué recursos o herramientas suele utilizar, con qué frecuencia en definitiva, cuál es su perfil de usuario de las tecnologías digitales. Posteriormente conoceremos su opinión sobre la formación del profesorado sobre TIC, con qué nivel de formación cuenta y cuáles son sus demandas. En ambos casos se le ha presentado al profesorado un ítem de escala (1-5), para valorar la frecuencia de uso de internet se le han ofertado las siguientes opciones: navegación por la WWW; correo electrónico; foros y chats; blogs; redes sociales (Twitter, Facebook,…); aulas virtuales (Moodle, WebCT, …); webs de videos, fotos, sonidos (Youtube, Flirck, Spotify, …); descarga de música, películas, software, …; compras on line (viajes, objetos, …); lectura de prensa y/o revistas por Internet; gestiones bancarias y/o administrativas on line; visitar portales educativos de Internet (ITE, Agrega, Profesnet, Educared,…); otros.

Y para conocer su opinión sobre la formación del profesorado sobre TIC, las opciones presentadas fueron las siguientes: considero que tengo la formación adecuada para utilizar las TIC en mi docencia; creo que mis compañeros del centro están formados para desarrollar el programa Escuela 2.0 o en el Programa similar TIC; la Administración está ofertando la formación adecuada al profesorado participante en la Escuela 2.0 o en el Programa similar TIC; estoy satisfecho/a de los cursos de formación sobre TIC a los que he asistido.

Interesaba conocer también sobre qué contenidos o aspectos desearían recibir más formación. Para ello se presentó un ítem de alternativas múltiples entre las que podían seleccionar opciones tanto técnicas como de uso pedagógico: conocer y saber manejar software de diverso tipo (edición de vídeo, imagen, audio, programas ofimáticos, presentaciones multimedia, PDI,…); saber crear y desarrollar materiales didácticos multimedia y actividades digitales para mis alumnos; conocer y saber usar los recursos de la web 2.0, redes sociales, blogs,…; saber planificar proyectos o experiencias colaborativas entre centros a través de la red; saber usar las TIC para evaluar a mis alumnos; no necesito más formación.

¿Qué servicios de Internet suele utilizar el profesorado? ¿Es el profesorado un usuario habitual de las tecnologías digitales?

Navegación web	Correo @	Foros, Chat	Blog	Redes Sociales
4,23	4,21	2,06	2,56	2,07
Lectura de prensa	**Web multimedia**	**Compras on line**		**Gestiones bancarias**
3,06	2,96	2,21		2,97

Estos datos nos muestran que el profesorado canario (de acuerdo con sus propias manifestaciones) es un usuario de las tecnologías digitales y que suele utilizarlas fundamentalmente para buscar información y para comunicarse a través del correo electrónico, haciendo un menor uso de los foros y de los chat. Sin embargo no suele ser un usuario de los recursos de la web 2.0 como son los blog o las redes sociales.

¿Cómo valoran la formación del profesorado en TIC? ¿Cuáles son sus demandas de formación?

Tengo formación uso TIC	Mis compañeros disponen de formación necesaria	Oferta institucional es adecuada	Satisfacción actividades formación
3,17	2,4	2,76	3,06

El profesorado se ve así mismo más formado y capacitado para el uso de las TIC en la práctica educativa que al resto de sus compañeros. Y en cuanto a la oferta formativa institucional parece estar satisfecho con las actividades, pero es bastante menor su valoración sobre la adecuación de la oferta formativa de la administración.

¿Sobre qué aspectos o contenidos desearía el profesorado recibir más formación?

Crear mater/activ digitales	Planificar Proy/expe colaborativas entre centros	Usar las TIC para evaluar al alumnado	Conocer/usar los recursos 2.0	Conocer/usar software	No necesito formación
78	63,5	64,5	47	67,5	1

Únicamente uno de los encuestados considera que no necesita más formación. Las necesidades demandadas por el resto se centran fundamentalmente en la creación de materiales y actividades digitales, en el conocimiento y uso de software, en el uso de las TIC para la evaluación, y en la planificación de proyectos y experiencias colaborativas entre centro. Sin embargo son menos los que demandan formación en los recursos 2,0.

Conclusiones

La formación del profesorado es una de las variables más determinantes para la integración de las TIC en su práctica educativa. El dominio y uso que tiene el profesorado de las tecnologías digitales en los contextos no formales son un indicador de su competencia o alfabetización digital. En este sentido, la situación que reflejan los propios docentes es que la mayoría dice ser usuario habitual del correo electrónico y la navegación web, la lectura de la prensa, la visita a web multimedia y el uso de internet para gestiones bancarias. Los servicios de internet que menos utilizan los docentes son los foros, chats, blogs, redes sociales y los portales educativos. Aun así este nivel de uso que tiene el profesorado de Internet permite pensar que a corto y medio plazo el profesorado podrá profundizar en el uso pedagógico de las TIC.

Es indudable que esta formación se complementa a su vez con la oferta formativa que recibe el profesorado en los contextos educativos. En este sentido, el profesorado de Canarias considera que la oferta formativa de sus respectivas administraciones educativas es la correcta, y se muestran satisfechos con las actividades de formación recibidas. Aun así el profesorado en general considera que necesita más formación. La situación de la formación del profesorado para la integración de las TIC refleja que, con el Programa Escuela 2.0, el profesorado sitúa sus necesidades en el reto que supone la introducción progresiva de estas tecnologías en los centros y en las aulas, al demandar en el docente nuevas competencias relacionadas con la creación y desarrollo de materiales y actividades digitales, con el uso de las tecnologías para optimizar las labores evaluadoras, la planificación de proyectos y experiencias colaborativas entre centros, así como con el uso de los recursos de la web 2.0.

Todo parece evidenciar que la situación de la formación del profesorado sobre TIC no es muy distinta de la que la que se tenía en Programas Institucionales anteriores según se desprende de los estudios realizados, salvo en la exponencial evolución que está marcando la tecnología digital que provoca un incremento de la oferta y de la demanda de formación de los recursos de la web 2.0. De este modo, lo que más destaca y reconoce la mayoría del profesorado es que el Programa Escuela 2.0 ha provocado la llegada efectiva y masiva de tecnologías a las aulas; en concreto, de ordenadores personales tanto para los docentes como para el alumnado, así como que se ha dotado a las aulas de Pizarras Digitales Interactivas (PDI) y de acceso a Internet. Este hecho, que, desde un punto de vista educativo, no es tan relevante, sí es destacable en procesos de implementación de políticas TIC, ya que la dotación y disponibilidad de TIC en aulas y colegios es una condición necesaria e indispensable –aunque insuficiente por sí misma– para poder desarrollar acciones educativas con las tecnologías.

Referencias

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso de las TIC en los centros escolares. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, *352*, 77-98

Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*, 49-74.

Cano, C. y otros (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas de aula *Revista de Educación*, *352*, 53-76.

De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, *352*, 23-52.

De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J.M. (Coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC.* Graó: Barcelona.

García, A. (2012). Evolución de los centros de profesorado y análisis de la formación a través del estudio de caso. *Qurriculum*, *25*, 189-209.

Inan, F.A. y Lowter, D.L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: Exploring factors impacting instructional use. *Computer and Education*, *55*, 937-944.

Sancho, J.M. y Correa, J.M. (2010). *Presentación. Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación*. *Revista de Educación*, *352*, 17-22.

Toundeur, J. y otros (2008): Exploring the link between teachres´educational ebelief profiles and diferents types of computers use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, *24*, 2541-2553.

Valiente, O. (2011): Los modelos 1:1 en Educación. Prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*, 113-134.

Valverde, J.; Garrido, M.C, y Sosa, M.J. (2010): Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la invocación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de Educación*, *352*, 99-124.

Vanderlinde, R.; van Braak, J. y Dexter, S. (2012): ICT Policy Planning in a context of Curriculum Reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts *Computers and Education, 58*, 1339-1350.

Alonso, C., Casablanca, S., Domingo, L., Guitert, M., Moltó, O., Sánchez, J.A. & Sancho, J. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula, *Revista de Educación, 352*, 53-76.

ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO RECURSO FACILITADOR DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Antonio Puentes Gaete, Universidad Autónoma de Chile
Pedro Rosales Villarroel, Universidad Autónoma de Chile
Email contacto: anpuentes@gmail.com

Resumen

El estudio tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar un entorno virtual de aprendizaje en el curso de didáctica general. Se opta por un diseño de estudio de caso con la participación de 32 estudiantes de una universidad chilena, de la titulación de maestro de primaria. Los resultados demuestran que los participantes valoran positivamente la experiencia, desarrollan habilidades en el uso de la tecnología, analizan el potencial del contenido pedagógico a la luz de sus experiencias escolares, asumen progresivamente el rol de profesor y crean nuevas formas de aprender.

Descriptores: *entorno virtual, identidad profesional, enseñanza, aprendizaje.*

Abstract

The study aims to design, implement and evaluate a virtual learning environment in the course of general teaching. We have opted for a case study design with the participation of 32 students of elementary teacher`s degree from a Chilean university. The results demonstrate that participants value positively the experience, develop skills in the use of technology, analyze the potential of pedagogical content by the light of their school experiences, gradually assume the role of teacher and create new ways of learning.

Keywords: *virtual environment, professional identity, teaching, learning.*

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa (Marquès, 2000). En la educación superior, se han introducido los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) con bastante éxito a través del diseño de cursos libres de las restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial facilitando una continua comunicación (virtual) entre estudiantes y profesores. Comprendemos un EVA como un espacio mediado por la tecnología que modifica la relación educativa. Son elementos centrales la comunicación, el procesamiento, la gestión y la distribución de la información, agregando a la relación educativa, nuevas posibilidades y limitaciones para el aprendizaje.

Bajo este modelo los estudiantes o grupos aprenden orientados por los docentes (hay un fuerte componente comunicativo), realizan diversos procesos cognitivos con la información que reciben o deben buscar y los conocimientos previamente adquiridos. Según Echeverría (2001) se trataría de pasar de una enseñanza centrada en asignaturas poco flexibles

a cargo de la figura del profesor (*paradigma instruccional, "teaching by telling"*) a una enseñanza más interdisciplinar y centrada en el alumno (*"learning by doing"*), donde lo más importante es el aprendizaje de los alumnos (lo que descubren, lo que preguntan, lo que piensan, lo que dicen, lo que hacen, lo que organizan con autonomía e imaginación) con la ayuda, orientación y mediación del profesor, que actúa también como organizador de los aprendizajes atendiendo a sus estilos de aprendizaje. Investigaciones previas proporcionan antecedentes que llevan a establecer una relación directa entre aprendizaje virtual y construcción de la identidad profesional del profesor (Friz, Sanhueza y Figueroa, 2011; Puentes, Roig, Sanhueza y Friz, 2013).

El estudio de Kumpulainen et al. (2009) ha sido relevante para establecer esta relación, ya que utilizan discursos de futuros profesores como vehículo para interpretar la forma en que construyen conocimiento profesional en un contexto de aprendizaje que incorpora el uso de la tecnología. Los resultados de su estudio muestran que los estudiantes para maestro adoptan diferentes *tipos de identidad* cuando hablan sobre sus experiencias o expectativas sobre la enseñanza. Estos tipos de identidad guardan relación con la *posición* que ellos adoptan en sus narrativas donde exponen diferentes *temas de conversación.*

A la luz de las investigaciones analizadas, en este estudio, consideramos que la *identidad* de los maestros en formación de educación primaria es una entidad compleja que tiene una función narrativa, se identifica a través de acciones que tienen lugar en contextos educativos y está formada por distintas dimensiones que interactúan unas con otras. En el estudio en particular, estamos interesados en diseñar, implementar y evaluar un entorno virtual de aprendizaje en el curso de didáctica general aportando elementos conceptuales que nos permitan explicar de qué manera los estudiantes van construyendo su identidad profesional cuando participan de este EVA.

Método

Adoptamos un enfoque cualitativo, específicamente, a través de un diseño de estudio de casos. La investigación cualitativa está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás (Sandín, 2003). Se optó por un diseño de estudio de casos para aportar con una descripción detallada y un análisis en profundidad de las relaciones comunicativas en el entorno virtual de aprendizaje.

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional con alumnos que pudieran aportar una mayor y mejor información a la investigación (Bisquerra, 2004). Participaron en la investigación 32 estudiantes de una universidad chilena cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 27 años, de la titulación de Pedagogía en Educación General Básica (maestro de primaria).

Se emplearon como técnicas de recolección de información la entrevista (2 por cada estudiante) y observaciones semi-estructuradas durante el curso. Trabajamos sobre la base de categorías de análisis de tipo teóricas: rol del profesor, uso de recursos educativos y relación pedagógica.

Diseño del Entorno Virtual de Aprendizaje

El entorno virtual integró diversas actividades en el marco de la asignatura "didáctica general":

- ✓ Participación en Foros: Se propusieron temas profesionales para generar reflexión y discusión colectiva.

- ✓ Revisión de videos: Incluimos dos videos donde se presentaban situaciones de aula reales. Una de ellas versó sobre las diferencias que tienen los alumnos para aprender una misma materia (dificultades de aprendizaje) y el segundo mostraba la manera en que un profesor explicaba una materia (transposición didáctica).

- ✓ Repositorio de materiales: Cada unidad fue apoyada por "herramientas técnicas", vale decir, elementos teóricos que explicaban las situaciones prácticas estudiadas (artículos, textos, guías, talleres).

Resultados

Cada profesor tiene un modo de construir su identidad profesional, es decir que conforma su propia manera de ser docente. Los discursos declarativos de los estudiantes para maestros de educación primaria evidencian el predominio de un rol docente directivo.

> "*Todos hemos aprendido que debemos planificar bien, hacer actividades, explicar los contenidos, dar tareas…es lo típico, un poco como nos enseñaron a nosotros, como eran nuestros profesores". (E2, A9)*

Cuando se confronta esta imagen del profesor con un rol mediador, facilitador de aprendizaje, los estudiantes lo asocian a su participación en el entorno virtual. Uno de ellos expresa:

> *"un buen profesor debe estar siempre estudiando, revisando nuevas lecturas para explicar lo que hace, discutiendo con otros profesores, ser reflexivo". (E2, A21)*

Como se puede observar el rol docente está fuertemente relacionado con la trayectoria escolar del estudiante. Para Díaz y Hernández (2002) este rol se ve determinado por el contexto educativo y las condiciones con las que se encuentran en la institución escolar. Si bien algunos autores (Grootendoer, 2006) piensan que los estudiantes se identificarán con la cultura dominante de la escuela y terminarán reproduciendo las normas y prácticas predominantes, en esta investigación tenemos evidencia que los EVA contribuyen a generar conocimiento colectivo y conocimiento personal profesional y los consideramos como dinamizadores para la construcción de la identidad profesional.

Los EVA fueron diseñados de tal manera que los estudiantes pudieran encontrar allí materiales de tipo teórico que les apoyaran en la comprensión de situaciones de enseñanza y aprendizaje. A partir del aprendizaje de nuevo conocimiento y destrezas que facilitan nuevas formas de participar en el entorno virtual los estudiantes van creando nuevas identidades profesionales. Evidencia de ello, son las posiciones que adopta cuando debe resolver tareas de aprendizaje.

> *"Creo que aquí el profesor debería haber preguntado antes al alumno cuáles eran sus conocimientos previos sobre el tema, para saber cuál era el punto de partida. Yo lo hubiera hecho de esa manera". (E1-A10)*

Respecto de las relaciones pedagógicas, el EVA aumenta progresivamente la participación de los alumnos lo que se grafica por ejemplo en la cantidad de intervenciones en el foro y en la calidad de los argumentos expuestos en él. Las actividades formativas propuestas a los estudiantes exigían trabajo colaborativo lo que llevó a marcar liderazgos de algunos de ellos.

> *"El foro nos ha ayudado a esclarecer cuestiones individuales como problemas que muchos no comprendíamos, por esto, tuvimos que pensar en estrategias de resolución colectivas". (E1-A29)*

Conclusiones

El entorno virtual de aprendizaje resultó una herramienta motivadora para los estudiantes quienes tuvieron que asumir "posiciones de profesor" y tomar decisiones profesionales sin la responsabilidad de serlo. Esta estrategia resulto un buen ejercicio para generar la discusión en los foros.

Durante el curso pudimos constatar que la diversidad de conocimientos y experiencias del grupo contribuye positivamente al proceso de aprendizaje, al tiempo que reduce la ansiedad que provocan las situaciones individuales de resolución de problemas.

Se identificaron como variables determinantes de la identidad profesional docente los métodos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los procesos de escolarización previos.

Consideramos que el presente trabajo de carácter exploratorio, aporta información relevante para comprender mejor la construcción de la identidad del profesor en formación.

Referencias

Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. 2. ª Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

Echeverría, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo *e-learning*. En *Revista de Educación*, nº extraordinario "Globalización y educación" (pp. 201-210). Madrid.

Friz, M., Sanhueza, S. y Figueroa, E. (2011). Concepciones de los estudiantes para profesor de Matemáticas sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la Estadística. *Revista electrónica de investigación educativa*, *13*(2), 113-131.

Grootenboer, P. (2006). Mathematics educators: Identity, beliefs, roles and ethical dilemmas. En P. Grootenboer, R. Zvenbergen, y M. Chinnappan (Eds.), *Identities, Cultures and Learning Spaces* (pp. 270-277). Sydney: Merga

Marquès, P. (2000). Funciones de los docentes en la sociedad de la información. *Revista Sinergia, 10*(1), 5-7.

Puentes, A., Roig, R., Sanhueza, S. y Friz, M. (2013). Concepciones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC y sus implicaciones educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile. *Revista Iberoamericana CTS*, *22*(8), 75-88.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

IDENTIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSISDAD EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nuria Rebollo Quintela, Universidad de A Coruña
Jesús Miguel Muñoz Cantero, Universidad de A Coruña
Eva Mª Espiñeira Bellón, Universidad de A Coruña
Email contacto: nuria.rebollo@udc.es

Resumen

Las universidades en la actualidad deben preparar para la integración en el mercado laboral, adecuar entre perfiles formativos y profesionales además de desarrollar dimensiones de la personalidad del estudiante potenciándole como persona capaz de aprender a aprender a lo largo de la vida en una sociedad global y plural. Nuestro objetivo es estudiar el grado de dominio, desarrollo y relevancia de las competencias referidas a la atención a la diversidad lingüística, discapacidad, clase social e ideología política definidas en el Grado de Educación Primaria impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. La muestra estará formada por el alumnado de último curso, futuro egresado. Se han identificado, analizado y evaluado aquellas competencias generales, transversales y específicas relacionadas con la atención a la diversidad, dada la importancia de la formación inicial de los futuros docentes para afrontar una escuela heterogénea.

Descriptores: *Competencias, Atención a la diversidad, Espacio Europeo de Educación Superior, Formación inicial profesorado.*

Abstract

Nowadays universities must prepare for integration into the labor market, adapt between training and professional profiles as well as develop personality dimensions of the student, promoting them as a person to be able to learn to learn throughout life in a global and pluralistic society. Our goal is study the domination, development and relevance degree of competencies concerning attention to linguistic diversity, disability, social class and political ideology defined in Primary Education Degree taught in the Faculty of Sciences of Education in the University of A Coruña. The sample will consist of final-year student, future graduates. Have been identified, analyzed and evaluated those general, transversal and specific skills related to diversity, given the importance of the initial training of future teachers to deal with a heterogeneous school.

Keywords: *Skills, Attention to diversity, European Higher Education Area, Initial teacher training.*

Introducción

Nos encontramos en un momento de profunda transformación, en múltiples niveles, económico, político, tecnológico, social y cultural que repercuten directamente en la educación, ya que desde los años 90 nos hemos sumergido en un proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado con la *Declaración de Bolonia* en 1999. González Maura y González Tirados (2008) recoge que esta convergencia está encaminada a "lograr competitividad, empleabilidad y movilidad […] que centra la atención en las competencias profesionales" (p.192).

El vocablo competencia ha sido definido a lo largo de los años desde diferentes puntos de vista por numerosos autores debido a la polisemia del término. Entendemos las competencias como características relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad que implica sólidos conocimientos que fundamentan la acción, integrando no sólo conocimientos sino también procedimientos, actitudes y normas, con carácter global y generalizables a más de una actividad (Alonso-Martín, 2010; Rodicio e Iglesias, 2011). El Proyect Tuning (2003) las subdivide en genéricas/nucleares, específicas y transversales. Las primeras serán aquellas que identifican elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, las segundas las relacionadas con cada área temática y las terceras serán las que se trabajarán de forma horizontal en todas las materias (Rodríguez Esteban, 2007).

La escuela española del siglo XXI es claro reflejo de una sociedad multiétnica, multirracial, plurilingüística, por lo que tendrá que educar a cada uno de los educandos independientemente de sus circunstancias. Gimeno Sacristán (2000) alude a la naturalidad de convergencia en la escuela de individualidades derivadas de ser un espacio en el que concurren diversidad de sujetos y grupos sociales. La Reforma Educativa impulsada por la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre*, recogía este aspecto ya que delimitaba entre sus objetivos principales atender a la diversidad favoreciendo una atención más individualizada permitiendo ajustar la educación a las necesidades del alumnado. Esta reforma se encontró con un problema, que persiste en la actualidad, que es la falta de formación inicial y continua de los maestros para dar respuesta a la diversidad.

El interés de esta investigación reside en evaluar en qué situación nos encontramos en la actualidad tras la aprobación del *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se regulan las enseñanzas universitarias* (modificado por el *Real Decreto 861/2010 de 2 de julio*), ambos fruto de la reforma curricular universitaria en la que nos encontramos inmersos, como convergencia con el EEES. Es por ello que los nuevos planes de estudios implantados en las universidades españolas deberán recoger competencias generales relacionadas con la atención a la diversidad, y en mayor medida, en el currículum de los Grados de Educación (Infantil, Primaria y Social) deberá existir una gran carga de competencias específicas y transversales relacionadas con la atención a la diversidad. Siguiendo esta línea, González Alonso (2005) señala que es necesario favorecer una formación inicial hacia la diversidad, nuevos valores, resolución de conflictos, suprimiendo los prejuicios y estereotipos de los docentes, y más si cabe en los discentes de las titulaciones relacionadas con Educación. Por tanto, sin obviar que la escuela cumple una función social con la que se perseguirá una norma en la formación por competencias que acorte las distancias existentes entre el sistema educativo y el mundo laboral, es imprescindible no perder de vista los intereses, capacidades y conocimientos previos, de cada persona buscando su desarrollo integral (Salmerón Pérez, 2009).

Cabe decir que entendemos atención a la diversidad como un concepto amplio que incluye tanto las diferencias en estilos de aprendizaje, en capacidades para aprender, en niveles de desarrollo y aprendizajes previos, diversidad lingüística, clase social e ideología política. De ahí que suscribamos las palabras de Rodríguez Izquierdo (2009) ante la "necesidad de convertir la escuela en un espacio generador del diálogo entre grupos sociales y culturales diversos, que favorezca una auténtica igualdad de oportunidades y que dé respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de sus miembros" (p. 3). Con todo ello, queda evidenciada la necesidad de formar a los futuros educadores para trabajar en una realidad caracterizada por la diversidad. De lo que deriva la necesidad de evaluar en qué medida las competencias referidas a la atención a la diversidad en los planes de estudios de los futuros docentes en general y en este particular las definidas en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación, se han desarrollado, qué grado de dominio poseen los futuros egresados y la importancia que les conceden.

Método

Durante el curso 2012-2013 se ha procedido a elaborar un cuestionario que recoja las competencias tanto nucleares, específicas y transversales de la titulación de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, con el fin de conocer cuál es el grado de desarrollo (si se ha incidido en ellas a lo largo de la titulación), dominio (adquisición que ha hecho de las mismas) y relevancia (importancia que les conceden para un futuro profesional) de cada una de ellas. Las competencias se han valorado en base a una escala Likert de 5 respuestas, siendo 1 nada y 5 mucho. El cuestionario se ha aplicado a los alumnado de último curso, futuro egresado de antedicha titulación. Una vez cubiertos, para el fin que nos ocupa en esta comunicación, se ha procedido a seleccionar de las 96 competencias definidas en la titulación, aquellas referidas a la atención a la diversidad lingüística, discapacidad, clase social e ideología política. Tras la reducción de ítems, estos quedan distribuidos, como se muestra en las Tablas 1, 2 y 3, de la siguiente manera:

- Tres ítems de ocho de las competencias de la titulación nucleares.
- Dieciséis ítems de las sesenta y ocho de competencias de la titulación específicas.
- Cinco de veinte de las competencias de la titulación transversales.

Muestra

La muestra está formada por 55 sujetos pertenecientes a la titulación de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña. De los cuales, el 94.55% son mujeres y el 5.45% son hombres, como se muestra en la Figura 1.

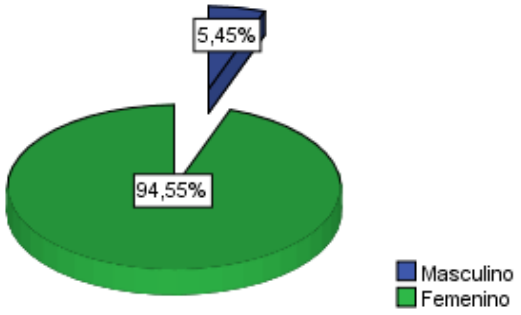


Figura 1. Distribución de la variable sexo

En cuanto a las edades de los sujetos encuestados el rango se encuentra entre 21 y 40 años, de los cuales el 75.92 % poseen entre 21 y 24 años, siendo la categoría predominante la de 21 años de edad (Figura 2).

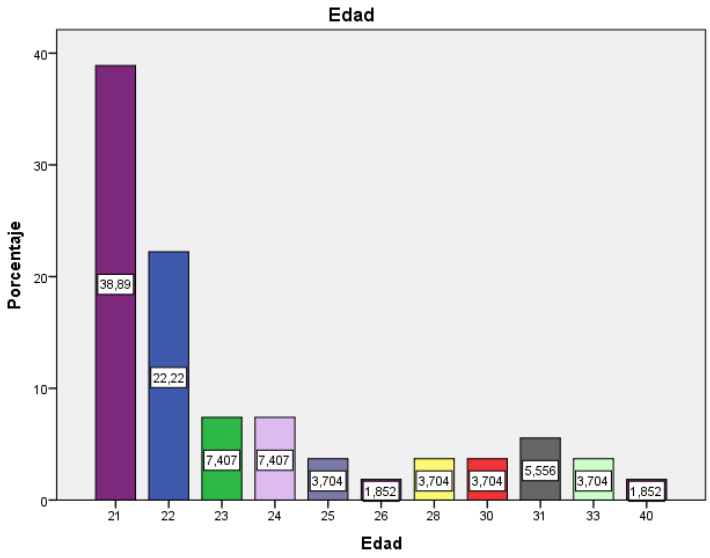


Figura 2. Distribución de la variable edad

Resultados

Análisis descriptivo

A continuación se ha procedido realizar a un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que atienden a la diversidad en base a las dimensiones de desarrollo, dominio y relevancia.

Dimensión Desarrollo

Los datos de número de sujetos encuestados sobre el grado de desarrollo de las competencias que atienden a la diversidad en la titulación de Grado en Educación Primaria oscilan entre 54 y 55. Decir que el alumnado considera haber desarrollado las competencias con valores entre 2.7 y 3.47 en casi la totalidad de los ítems definidos. Cabe señalar que en aquellos referidos a los idiomas "Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas

oficiales de estudiantes de otras lenguas" y "Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües" las puntuaciones obtenidas son inferiores a las demás siendo de 1.91 y 1.80 respectivamente, con lo que determina más déficit en su formación de cara a estas competencias (ver Tabla 1).

Tabla 1

Dimensión desarrollo de las competencias de atención a la diversidad

Estadísticos descriptivos			
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN NUCLEARES	N	Media	D.T.
Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	55	3,42	1,315
Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	55	2,35	1,075
Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta [...] capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.	55	2,82	1,188
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN ESPECÍFICAS	N	Media	D.T.
Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.	55	3,29	,956
Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.	55	2,69	,960
Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.	55	2,80	1,129
Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	55	2,60	1,116
Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	55	3,07	1,136
Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	55	3,04	1,105
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar [...].	55	2,85	1,079
Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	54	3,07	1,211
Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	54	2,44	1,313
Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	55	2,44	1,330
Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.	55	3,55	1,288
Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.	55	1,91	1,093
Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	55	1,80	1,007
Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.	54	2,41	1,206
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.	55	2,58	1,117
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la ed. física.	55	3,47	,997
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN TRANSVERSALES	N	Media	D.T.
Aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo.	55	3,20	1,129
Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional.	55	3,11	1,315
Capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera).	55	2,35	1,158
Capacidad crítica y creativa en el análisis, planificación y realización de tareas, como fruto de un pensamiento flexible y divergente.	54	3,15	1,156
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones en una sociedad cambiante y plural.	54	2,78	1,176

Dimensión Dominio

En cuanto a la dimensión relacionada con el dominio de las competencias definidas en el título referidas a atención a la diversidad decir que en aquellas que se ha obtenido una puntuación inferior son consistentes con las reflejadas en el punto anterior, siendo "Conocer

las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas" y "Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües" valores de 2.33 y 2.20 respectivamente. Datos que muestran que los sujetos no consideran haber alcanzado un grado de dominio de esas competencias.

Tabla 2

Dimensión dominio de las competencias de atención a la diversidad

Estadísticos descriptivos			
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN NUCLEARES	N	Media	D.T.
Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	55	4,07	,836
Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	55	3,00	1,186
Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta [...] capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.	55	3,64	,868
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN ESPECÍFICAS	N	Media	D.T.
Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.	55	3,27	,891
Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.	55	2,69	,879
Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.	55	2,82	1,124
Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	55	2,76	1,071
Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	55	3,27	1,079
Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	55	3,16	1,067
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar [...].	55	2,96	1,154
Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	54	3,37	1,138
Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	54	2,74	1,231
Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	55	2,60	1,328
Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.	55	4,02	1,130
Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.	55	2,33	1,171
Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	54	2,20	1,071
Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.	54	2,80	1,172
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.	55	2,75	1,092
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.	55	3,35	,985
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN TRANSVERSALES	N	Media	D.T.
Aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo.	54	3,59	,981
Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional.	55	4,09	,908
Capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera).	54	2,96	1,132
Capacidad crítica y creativa en el análisis, planificación y realización de tareas, como fruto de un pensamiento flexible y divergente.	54	3,70	,816
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones en una sociedad cambiante y plural.	54	3,74	,935

Dimensión Relevancia

En cuanto al grado de relevancia de las competencias de atención a la diversidad, decir que los estudiantes las consideran importantes, obteniendo puntuaciones superiores a 3.69 en la totalidad de los ítems. Destacar que la competencia "Identificar dificultades de aprendizaje,

informarlas y colaborar en su tratamiento" es la más valorada y la que posee mayor homogeneidad de respuesta siendo la desviación típica de .398.

Tabla 3

Dimensión relevancia de las competencias de atención a la diversidad

Estadísticos descriptivos			
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN NUCLEARES	N	Media	D.T.
Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	55	4,73	,622
Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	55	4,62	,707
Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta [...] capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.	55	4,60	,760
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN ESPECÍFICAS	N	Media	D.T.
Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.	55	4,84	,501
Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.	55	4,76	,637
Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.	55	4,91	,398
Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	55	4,80	,704
Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	55	4,51	,717
Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	55	4,51	,690
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar [...].	55	4,53	,690
Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	54	4,50	,863
Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	54	3,69	1,061
Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	55	3,16	1,316
Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.	55	4,73	,679
Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.	55	4,45	,959
Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	55	4,29	1,048
Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.	54	4,54	,884
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.	55	3,84	,977
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.	55	4,20	,848
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN TRANSVERSALES	N	Media	D.T.
Aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo.	54	4,69	,668
Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional.	55	4,71	,658
Capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera).	55	4,58	,917
Capacidad crítica y creativa en el análisis, planificación y realización de tareas, como fruto de un pensamiento flexible y divergente.	54	4,50	,666
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones en una sociedad cambiante y plural.	54	4,67	,673

Fiabilidad del instrumento

Se examinó la fiabilidad del instrumento con los 24 ítems que atienden a la diversidad lingüística, discapacidad, clase social e ideología política, analizando su consistencia interna para cada una de las dimensiones de desarrollo, dominio y relevancia. Los resultados muestran una alta fiabilidad ya que el Alfa de Cronbach es superior a .9 en los tres casos, como muestra la Tabla 4.

Tabla 4
Fiabilidad del instrumento por dimensiones

N de elementos	Alfa de Cronbach dimensión **desarrollo**	Alfa de Cronbach dimensión **dominio**	Alfa de Cronbach dimensión **relevancia**
24	,930	,903	,947

Discusión

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar en qué medida las competencias relacionadas con la atención a la diversidad lingüística, discapacidad, clase social e ideología política, definidas en el plan de estudios de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña han sido desarrolladas, los estudiantes consideran si las dominan y en qué medida valoran su relevancia. A la vista de los datos obtenidos cabe decir que la casi totalidad de las competencias relacionadas con atención a la diversidad son consideradas como desarrollas en el plan de estudios, opinan que las han adquirido y de suma relevancia para el futuro profesional, sólo en dos de ellas "Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas" y "Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües" las puntuaciones son visiblemente inferiores al resto. En cuanto a las propiedades psicométricas del cuestionario analizado comentar que cada una de las dimensiones analizadas obtiene una alta fiabilidad (Alfa de Cronbach superior a .9), lo que muestra su consistencia interna.

Referencias

Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicio y final del curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa, 28*(1), 119-140.

Gimeno Sacristán, J. (2000). La construción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas En A. Parcerisa Arán (Dir.), *Atención a la diversidad: claves para la innovación educativa* (pp. 11-34). España: Editorial Laboratorio Educativo y Graó.

González Alonso, F. (2005). *Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil*. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114

González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 47,* 185-209.

Proyect Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Rodicio García, M. L. e Iglesias Cortizas, M. J. (2011) La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación, 354,* 99-124.

Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior. *Humanismo y Trabajo Social, 6,* 139-153.

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2008). *Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado*. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL4.pdf.

Salmerón Pérez, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva, 2*(1), 91-102.

DISEÑO DE CURRÍCULUM FORMATIVO PARA LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN: UNA PROPUESTA A NIVEL EUROPEO

Cristina Ceinos Sanz, Universidad de Santiago de Compostela
Ana Couce Santalla, Universidad de Santiago de Compostela
Elena Fernández Rey, Universidad de Santiago de Compostela
Email contacto: cristina.ceinos@usc.es

Resumen

La función profesional del orientador, conforme daba respuesta a las transformaciones producidas, requiere, actualmente, en su perfil, la confluencia de aquellas competencias que capaciten para la implementación de las funciones orientadoras, por lo que su formación y desarrollo constituyen aspectos esenciales en su ejercicio profesional y en la mejora de la práctica orientadora. Partiendo de la necesidad planteada y de la reforma de la Educación Superior producida en los últimos tiempos, destaca el Proyecto Europeo Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context (DICBDPEC), cuyo objetivo consiste en desarrollar un marco y diseño curricular de formación de grado común para diversos países europeos, destinado a los profesionales de la orientación. Complementariamente, se pretende la evaluación de programas e itinerarios formativos existentes, el intercambio de experiencias, la formulación de fichas curriculares y la elaboración de un glosario, cuestiones abordadas a través de una metodología de investigación mixta.

Descriptores: *Técnicos en orientación, Perfil profesional, Competencias, Formación curricular.*

Abstract

The professional function of the guidance practitioner, as well as it responses to the transformations produced, requires, currently, in its profile, the confluence of those competences that would enable to the implementation of the different guiding functions, so its training and development are essential issues in their professional practice and in the guidance practice improvement. Based on the need raised and the Higher Education reform produced in last years, the European Project Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context (DICBDPEC) is highlighted, whose main purpose is to develop a framework and a curriculum design of common degree training for several European countries, whose targets are guidance practitioners. Additionally, the assessment of programmes and existing training paths, the exchange of experiences, the formulation of curricular chips and the development of a glossary are intended, questions all of them approached through a mixed research methodology.

Keywords: *Guidance technicians; Professional profile; Competences; Curricular training.*

Introducción

Con el paso de los años, el perfil profesional de los técnicos en Orientación ha evolucionado para dar respuesta a las transformaciones acontecidas en los diferentes sectores, lo que ha generado mutaciones en los requerimientos de profesionalidad exigidos, así como un perfil profesional, unos roles y funciones diferentes, en ocasiones, solapadas con las de otros profesionales que ejercen actividades similares o por otros agentes pertenecientes a la comunidad o contexto en el que los técnicos en orientación ponen en práctica su quehacer profesional. Por otra parte, si se realiza una revisión de la identidad profesional de los orientadores en los diferentes países europeos, destaca la existencia de múltiples enfoques, los cuales oscilan desde una dedicación exclusiva y específica a las funciones orientadoras hasta la consideración del rol orientador como una función complementaria de otra tarea principal (Sobrado y Nogueira, 2009), lo que supone que la formación recibida sea diferente con el propósito de ajustarse a la concepción que se tenga en lo que a la identidad profesional se refiere. Por tanto, se precisa una reflexión y una clarificación adecuada de los roles y funciones que este colectivo ha de desempeñar, junto con la actualización de su perfil profesional. Estos aspectos favorecerán la expresión concreta de su labor, la consideración positiva de su rol, el reconocimiento del papel a desempeñar, así como el diagnóstico y priorización de sus demandas formativas, las cuales servirán como motor de arranque en el diseño de un modelo formativo a nivel europeo que favorezca, en este colectivo, las competencias necesarias para la implementación de su práctica laboral. En consecuencia, se está en condiciones de afirmar que la formación de orientadores ha de considerarse un aspecto clave de la calidad de la función orientadora, lo que incidirá, de modo relevante, en el desarrollo de la profesión y en su práctica laboral.

Históricamente, la formación y el desarrollo profesional se han considerado dos realidades diferentes, llegando a entenderse, hoy en día, como dos dimensiones vinculadas e íntimamente relacionadas, en las que confluyen diferentes componentes y elementos considerados esenciales en la profesionalización de la orientación (Sobrado, 1996). La formación del orientador entendida como desarrollo profesional enlaza con el modelo de orientación de naturaleza colaborativa que se centra, predominantemente, en aquellas prácticas colaborativas de carácter institucional, lo que implica reconocer el carácter específico profesional del orientador en un espacio laboral en el que pueda ejercerse la orientación, al tiempo que ha de admitirse que se trata de un verdadero agente social, planificador y gestor de los procesos y que puede y debe intervenir en los sistemas complejos que configuran la estructura social.

Hoy en día, en la Unión Europea, existe un interés creciente por la formación de estos profesionales, lo que supone que, desde diferentes organismos e instituciones, se analicen y estudien diversas propuestas, así como la existencia de una tendencia vinculada con la generación, diseño e implementación de diseños formativos acordes con el rol profesional de los orientadores. A nivel europeo, encontramos dos antecedentes clave en lo que respecta al tratamiento de la formación de los profesionales de la orientación para la carrera, los cuales suponen un fundamento relevante en propuestas posteriores. Por una parte, destaca la investigación realizada por Watts (1992), en la que, a partir del análisis exhaustivo de treinta y seis profesiones diferentes de orientadores, se elaboró un perfil de currículum formativo común, ofreciendo, a un tiempo, cuestiones relevantes a considerar en su estructura y contenidos. Por otra parte, destaca el estudio de Repetto, Ballesteros y Malik (2000), centrado en el proyecto de formación de orientadores europeos, en el que se precisan los contenidos y aspectos metodológicos a considerar en la elaboración de un currículum formativo europeo

para orientadores, proponiendo un desarrollo profesional centrado en el modelo de competencias (Competency-Based Teacher Education –CBTE-). Es en este contexto, en el que, de acuerdo con lo comentado hasta el momento, se enmarca el *Proyecto de Investigación Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programe in the European Context (DICBDPEC)*, que parte del análisis de las diferentes realidades nacionales y de las necesidades de los orientadores para la carrera, planteando como objetivo fundamental armonizar la Educación Superior de los orientadores a través de un Programa Educativo de Grado. De este modo, a través de la metodología empleada y de los resultados obtenidos, aspectos todos ellos en los que se hace hincapié en el presente trabajo, se busca el impacto de dicho Proyecto en la ampliación del Espacio Europeo de Educación Superior dentro del ámbito de la orientación de la carrera y en la mejora de la calidad en lo que respecta a la colaboración entre instituciones en el marco de la Unión Europea, logrando, de este modo, un aumento de la transparencia y de la correspondencia entre las cualificaciones obtenidas en el ámbito de la Educación Superior.

El Proyecto DICBDPEC: Descripción de una experiencia concreta

El *Proyecto de Investigación Europeo Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context* –DICBDPEC- enmarcado en el subprograma *Lifelong Learning Programme* –LLP- se desarrolla en el período comprendido entre el 01/10/2011 y el 30/09/2013, con el propósito de armonizar la Educación Superior de los orientadores de la carrera en los países participantes (Estonia, Eslovaquia, Chipre, Alemania, Polonia, Reino Unido, Croacia y España). El principal resultado consiste en un Programa de Estudio Modular Integrado e Innovador que abarque los estudios de Grado a través de la utilización de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) y que permitirá a los orientadores la obtención del Diploma de reconocimiento conjunto/ Suplemento de Diploma al Título. Con el propósito de favorecer la consecución de dicho cometido, se plantean los siguientes objetivos:

- ✓ Analizar la educación superior y la formación de Grado de la Orientación para la Carrera en los países participantes.
- ✓ Desarrollar un marco y diseño de formación profesional de Orientación, generalizable en las Universidades de los países miembros del proyecto.
- ✓ Colaborar en el estudio de la transparencia de los sistemas nacionales de capacitación de orientadores con el propósito de ayudar y mejorar el conocimiento de las cualificaciones académicas y profesionales.
- ✓ Analizar la introducción de innovaciones en los diseños formativos de los agentes de orientación a través de nuevos métodos y formatos.
- ✓ Desarrollar titulaciones conjuntas, así como el apoyo de las competencias interculturales y lingüísticas.

En el desarrollo de las diferentes fases y tareas que configuran el presente proyecto, la población objeto de estudio fue el alumnado de los estudios de Grado universitario en Orientación, así como profesionales del sector en ejercicio, haciendo uso, en todo momento, de una metodología caracterizada por un enfoque complementario y mixto de corte cuantitativo y cualitativo, en el que se combinaron diferentes técnicas e instrumentos, fundamentalmente, cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, estudio de casos y relatos, entre otros. Entre los principales resultados esperados, destacan, en base al intercambio de experiencias y saberes profesionales, la evaluación de la calidad de los programas e itinerarios formativos existentes para los profesionales de la orientación, así como la confección de

fichas curriculares de módulos formativos y la elaboración de un diseño curricular de formación de Grado para el ámbito de la Orientación basado en el modelo de competencias. Complementariamente, se elabora un glosario con los términos más usuales en el ámbito de la orientación en los idiomas de los países participantes. La totalidad de acciones desarrolladas en el seno de este proyecto se apoyan en el desarrollo y transferencia de procesos de innovación con soporte TIC en la educación superior y en la formación educativa y profesional en el ámbito de la Orientación de la Carrera.

Metodología

Con la finalidad de conocer el panorama de propuestas académicas existentes como punto de partida para proceder al diseño del plan de estudios de Grado en Orientación para la Carrera, el Proyecto DICBDPEC, junto con la Red NICE-*University Network for Innovation in Guidance*-, realizaron un estudio empírico de los programas de estudio europeos centrados en este ámbito de intervención.

Treinta y dos universidades europeas constituyeron la muestra para la investigación, en las que se recogió información a partir de un cuestionario estructurado en cuatro dimensiones:

a) Titulaciones.

b) Competencias.

c) Departamentos.

d) Prácticas y Tesis de Máster.

A continuación, se presenta el análisis de los principales resultados obtenidos en los tres primeros aspectos mencionados, lo que mostrará una perspectiva global del tipo y carácter de los programas de estudio sobre orientación existentes en Europa.

Las universidades analizadas ofrecen un total de 45 programas de estudio, cuyo tópico principal se centra en la "Orientación/Asesoramiento para la Carrera". Entre ellos, hay diversos niveles, predominando los de tipo Máster (44%), seguidos por los Postgrados (34%) y con menor porcentaje aparecen los Grados (13%).

Gráfico 1. Universidades con titulaciones de "Orientación/Asesoramiento para la Carrera"

Tomando como referencia las diez áreas de especialización propuestas por la IAEVG (2003), se preguntó a las universidades si los programas de orientación se centraban en cada una de ellas. Los datos aportados muestran que las competencias con presencia en mayor número de programas se relacionan con las áreas de "Orientación Personal" (89%), "Orientación Escolar" (78%), así como "Orientación Vocacional y Profesional" (64%), mientras que las que estaban presentes en menos planes se centraban en "Desarrollo Comunitario" (11%), "Orientación Ocupacional" (13%) y "Diagnóstico" (16%).

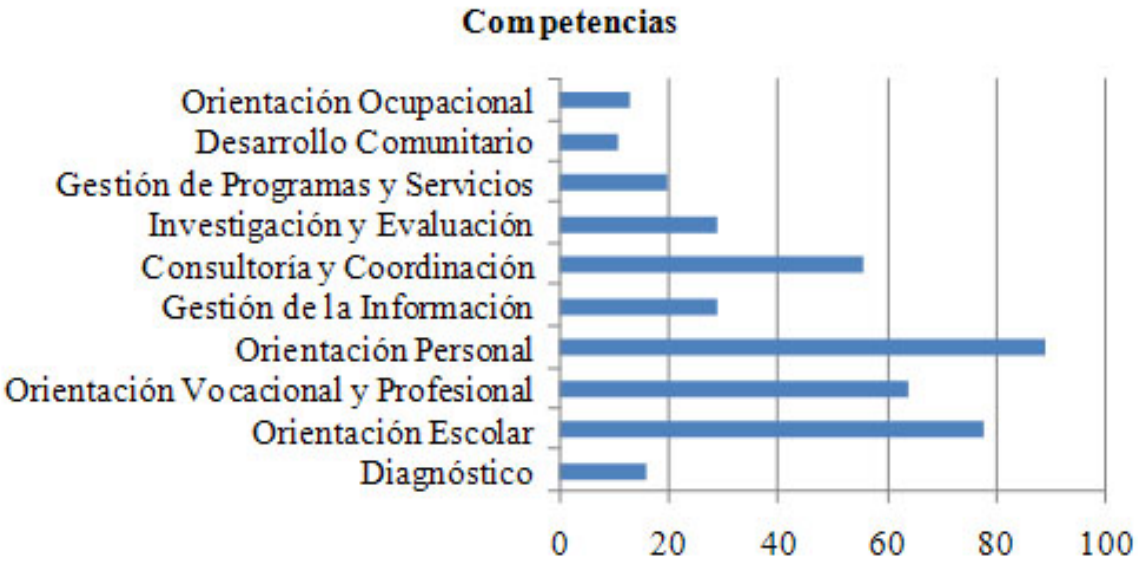


Gráfico 2. Presencia de competencias IAEVG (2003) en los programas

La revisión de los departamentos responsables de la docencia de las 45 titulaciones analizadas muestra una relevancia significativa de aquellos relacionados con la Educación (41) frente a los demás; obteniendo unos valores intermedios las categorías de "Otros" (26), "Administración de Empresas" (22) y "Psicología" (21) y con puntuaciones más bajas en orden decreciente "Filosofía/Ética" (12), "Informática/Estadística" (11), "Sociología" (10) y "Derecho" (7).

El estudio de estos datos se completó con la información aportada a través de entrevistas efectuadas a los socios principales de cada país en las que se trató de conocer el

estado actual de la Orientación de la Carrera y las posibles estrategias innovadoras nacionales en los estudios conducentes a la profesión de orientadores. Su análisis evidenció la existencia de diferencias importantes en las propuestas formativas de los orientadores profesionales, que reforzaron la idea de la necesidad de armonizar su formación, objetivo del Proyecto DICBDPEC. En las reuniones de trabajo del Proyecto, se desarrollaron grupos de discusión para debatir las cuestiones clave en el diseño de los programas de estudio sobre Orientación para la Carrera, que ayudaron a establecer los puntos comunes de referencia sobre los que trabajar los planes formativos.

Resultados

El resultado esperado del Proyecto era la elaboración de un innovador programa educativo modular para la formación de Orientadores para la Carrera de nivel de Grado (*Bachelor*) que utilice créditos ECTS y que permita la obtención del Suplemento de Diploma al Título. También se contempla la necesidad de especificar los criterios de calidad para los programas de Grado de acuerdo con las Normas y Directrices Europeas para la Calidad de la Educación (ESG).

El proceso de trabajo se desarrolló en las siguientes fases:

1. Elaboración de los criterios de evaluación de calidad de la educación para los Orientadores de la Carrera según los estándares de calidad ESG de la Unión Europea.

2. Examen comparativo de los planes formativos nacionales para el posterior análisis de la educación superior y la formación educativa y profesional de los orientadores, las diferencias y requisitos para la cualificación.

3. Comparación internacional de la educación superior y las posibilidades de estudios de los Orientadores de la Carrera en los países socios.

4. Realización de estudios sobre el empleo de los jóvenes en el mercado laboral y la adquisición de información sobre estrategias de desarrollo económico y social a nivel nacional y en el marco de los desafíos de la Unión Europea.

5. Redacción de un diccionario terminológico (Glosario).

6. Desarrollo de los contenidos y competencias a incluir en los módulos formativos.

El modelo en el que se fundamenta el diseño curricular es el de competencias, para el cual se toman como referencia los sistemas enunciados por dos organismos internacionales relevantes, la **International Association for Educational and Vocational Guidance** (IAEVG, 2003) y el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2009); así como la aportación significativa de Ertelt (2007) con su elaboración de los Módulos Europeos.

La versión preliminar del plan de estudios formativo para los Orientadores de la Carrera tiene un carácter modular y está compuesta por quince bloques formativos que abarcan, desde una perspectiva multidisciplinar, aspectos conceptuales, teóricos y dimensiones prácticas y aplicadas en diferentes contextos de intervención (Tabla 1). Los

diferentes módulos se organizan en un periodo lectivo de seis semestres a lo largo de tres años, con una carga lectiva de 180 créditos ECTS. En cada uno de ellos, se establecen, a partir del análisis realizado en base a las competencias formuladas por la IAEVG (2003), Ertelt (2007) y CEDEFOP (2009), aquellas competencias que se consideran fundamentales y que han de servir como punto de partida en el diseño de los contenidos a abordar para la adquisición de las mismas.

Tabla 1
Módulos formativos de la propuesta curricular del Proyecto DICBDPEC

Módulo	Contenidos	Ámbito/Disciplina
1	Introducción a la Orientación de la Carrera y Desarrollo de los Recursos Humanos	Aspectos introductorios
2	Gestión de la Información	Gestión
3	Estrategias e Instrumentos de Gestión	Gestión
4	Orientación para la Carrera en el Sistema Educativo	Educación
5	Relaciones Laborales y Marketing del Servicio	Relaciones laborales
6	Psicología ocupacional, educativa y asesoramiento de la carrera	Psicología
7	Aspectos socio-económicos de la Orientación para la Carrera	Aspectos socioeconómicos
8	Ética y profesionalización	Ética profesional
9	Gestión de personal	Gestión
10	Cuestiones del mercado laboral y estadística social aplicada	Aspectos socioeconómicos Estadística
11	Legislación nacional, europea e internacional sobre trabajo, movilidad y Orientación para la Carrera	Legislación
12	Conocimiento sobre profesiones, competencias y sistemas de clasificación	Aspectos socioeconómicos Mercado laboral Formación
13	Dimensión europea de la Orientación para la Carrera	Dimensión europea
14	Informática y metodologías de investigación y procedimientos de presentación	TIC Investigación
15	Lenguajes y comunicación en el contexto de la Orientación para la Carrera	Comunicación

Además de los contenidos expuestos anteriormente, hay un módulo específico de prácticas obligatorias en diferentes ámbitos profesionales, integrando la opción de realizar prácticas en otro país europeo diferente al propio; y otro bloque dedicado a la elaboración de un proyecto final de Grado. Con estos dos requisitos, se destaca la importancia del conocimiento real de los contextos posibles en los que estos profesionales pueden actuar y de las experiencias de buenas prácticas que pueden existir en diversos ámbitos de intervención.

Como se observa en la Tabla 1, además de disciplinas curriculares más tradicionales (educación, psicología, aspectos económicos…), hay una actualización de los contenidos que se incluyen en el currículum formativo, con los que se pretende la adaptación a las necesidades formativas y a los diversos contextos de intervención de los Orientadores para la Carrera.

El Proyecto busca tener impacto sobre la ampliación del Espacio Europeo de Educación Superior dentro del campo de la Orientación de la Carrera y en la mejora de la calidad de la colaboración entre instituciones de educación superior en el marco de la Unión Europea, aumentando, así, el grado de transparencia y correspondencia entre las cualificaciones obtenidas en el ámbito de la educación superior.

Para la realización del diccionario terminológico (Glosario), cada uno de los socios participantes seleccionó aquellos términos y conceptos considerados palabras clave dentro de cada uno de los módulos, por su vinculación y relación con las competencias de los mismos, abordando, a un tiempo, diferentes aspectos que inciden de forma directa o transversal en el desarrollo profesional de los orientadores, así como en el ejercicio de su profesión. Cada uno de los términos ha sido definido y traducido a diversos idiomas.

Discusión

La formación de los Orientadores para la Carrera constituye una línea de investigación preferente a nivel europeo. Desde hace aproximadamente dos décadas, se parte del análisis de los múltiples contextos y modalidades formativas con la intención de ofrecer una propuesta formativa curricular común que pueda ser asumida por varios países. Dicha tarea resulta compleja, ya que se precisa concebir de manera similar la identidad profesional de los orientadores (sus competencias y funciones, los servicios en los que trabajan, su dedicación, etc.) y fundamentar la propuesta en un modelo único, basado en competencias. En esta línea, el Proyecto Europeo "*Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context*" (DICBDPEC), pretende el diseño de un programa formativo para los orientadores. En él, se recogen las competencias fundamentales que estos profesionales deben desarrollar, así como los contenidos teóricos y prácticos necesarios para alcanzar la adquisición de las mismas. El Proyecto no solo pretende avanzar en el diseño curricular formativo, sino también en la posibilidad de analizar el desarrollo real de esa formación y la valoración de la misma a través de la implementación de la totalidad o parte de los módulos elaborados, lo que favorecería la obtención de resultados de cara a mejorar la propuesta formulada.

Referencias

CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe.* Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5193_en.pdf

Ertelt, B. (2007). *Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich.* Disponible en: http://www.die-bonn.de/doks/ertelt0701.pdf

IAEVG (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners.* Berna: IAEVG.

Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.

Sobrado, L.M. (1996). *Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos.* Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n23htm

Sobrado, L.M. y Nogueira, M. (2009). Rol y funciones de los servicios de orientación europeos. En L. Sobrado y A. Cortés (Coord.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 305-322). Madrid: Biblioteca Nueva.

Watts, A. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Berlín: CEDEFOP.

DISEÑANDO EL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESPECIALIZADO EN ENSEÑANZA AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS)

Francisco José Melara Gutiérrez, Universidad de Córdoba
Ignacio González López, Universidad de Córdoba
Email contacto: franciscomelara@gmail.com

Resumen

El mundo global y plural en el que vivimos está generando la demanda de perfiles profesionales docentes capaces de cubrir necesidades relacionadas con la diversidad cultural y lingüística en la que tanto profesorado como alumnado se encuentran inmersos. Este es el caso de los docentes AICLE, quienes imparten formación bilingüe en Proyectos Lingüísticos de Innovación Educativa con el fin de acercar a sus estudiantes a dicha variedad de culturas y lenguas en la que están creciendo. Esta comunicación se enmarca en un estudio que pretende describir cuáles son esas competencias profesionales que se consideran esenciales para definir el rol de un profesor AICLE y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad de su actividad profesional que facilite el diseño de planes de formación. Para ello, y por medio de un estudio bibliográfico de carácter descriptivo-comparativo de diversos modelos nacionales e internacionales de profesorado AICLE, se han extraído las dimensiones constitutivas de los mismos y sus competencias asociadas. Seguidamente, se procedió a realizar un estudio del contenido de tales elementos (nomenclatura, tamaño, carácter, tipología, redacción y descripción) para continuar con un análisis de frecuencias de la aparición y ponderación de los mismos, construyendo de este modo un primer modelo de base teórica que será sometido a una posterior validación y experimentación y que es objeto de exposición en esta comunicación.

Descriptores: *docente AICLE, competencias profesionales, estudio bibliográfico, validación.*

Abstract

The global and plural world in which we live is generating a demand for professional teaching profiles capable of meeting needs related to the cultural and linguistic diversity in which both teachers and pupils are immersed. This is the case of CLIL (Content and Language Integrated Learning) teachers, who deliver bilingual education within Language Education Innovation Projects with a view to bringing pupils closer to the cultural and linguistic variety in which they are growing. This paper stems from a study conducted with a view to describing the professional competencies considered essential to define the role of a CLIL teacher. On the basis of this analysis, the study aims to establish a system of indicators to evaluate the quality of their professional activity which would facilitate the design of training plans. To do that, using a descriptive-comparative bibliographic study of different national and international models of CLIL teachers, the dimensions that constitute said models have been extracted along with their associated competencies. Subsequently, a study was performed on the content of said elements (nomenclature, size, character, type, wording and description) in order to analyse the frequency of appearance and weighting, thereby

constructing an initial theory-based model that will be subject to subsequent validation and experimentation, and which is described in this paper.

Keywords: *CLIL teacher, professional competencies, bibliographic study, validation.*

Introducción

La educación ha de moverse en la medida de lo posible al ritmo que marcan los avances de la sociedad con el objetivo de dar una respuesta a las demandas formativas y evitar grandes distanciamientos entre los distintos estratos sociales, al igual que entre los diferentes grupos generacionales de la población. Hemos pasado de ser ciudadanos de un país a serlo de un conjunto de ellos (Unión Europea, UE), para posteriormente vernos envueltos en un mundo globalizado.

Una de las principales limitaciones que encuentran estos avances son las lenguas, es por ello que sea necesario activar políticas lingüísticas que acompañen en esta evolución social. Así se observa con claridad el ejemplo de la UE cuando plantea en su Tratado de Funcionamiento (Diario Oficial de la Unión Europea, 2010) objetivos relativos al aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros.

Son los distintos países los que, mediante la concreción en políticas más contextualizadas, crean programas que potencian el estudio e investigación en nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje de lenguas que favorezcan la adquisición y dominio competencial de idiomas necesarios para el intercambio y entendimiento cultural, así como para la mejora competitiva en el desarrollo profesional.

Es de aquí y de la continua investigación en materia de enseñanza de idiomas de donde surge un enfoque educativo como el de AICLE, que aparte de fomentar la adquisición de una lengua extranjera, persigue desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para poder desenvolverse en la lengua objeto y con la mayor naturalidad posible en entornos académicos, profesionales y sociales (Coyle, Hood y Marsh, 2010 y Mehisto, Marsh y Frigols 2012).

El término AICLE lleva implícito el concepto del "cómo", es decir un aprendizaje más basado en lo procedimental que en lo conceptual, se aprende a razonar, describir o interpretar las matemáticas, las ciencias o el arte en una lengua extranjera.

Desde que AICLE apareciese en los programas de innovación educativa se ha mantenido a la vanguardia de la enseñanza de idiomas durante estos veinte años. El motivo fundamental procede de que sus bases, construcción y metodología beben tanto de fuentes teóricas procedentes de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, como de teorías del aprendizaje en general (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Método

Un enfoque AICLE requiere de un profesional AICLE. Actualmente la administración pública establece como requisito único para acceder a los puestos de profesorado AICLE el conocimiento del idioma a un nivel B2 (Orden de 15 de octubre de

2012) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001). Es el único elemento diferenciador con respecto al acceso del docente a la función de maestro de Educación Primaria.

Al igual que existen y están definidas en términos de competencias las figuras de los maestros de Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007), consideramos que este nuevo perfil del que se demanda un compendio de competencias de varias especialidades mas algunas características procedentes del nuevo reto pedagógico, debería contar con su propia estructuración y segmentación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar su labor de la mejor forma posible.

Podemos evaluar los resultados de nuestro alumnado tras la participación en programas implementados bajo el paraguas de AICLE, pero ¿cómo evaluamos la calidad del proceso sin un modelo de referencia al que aplicar una serie de indicadores?

El objetivo aquí pretendido es la elaboración de un perfil competencial del docente de Educación Primaria especializado en enseñanza AICLE que sirva de base para el diseño de un plan formativo así como para el desarrollo de estrategias de evaluación de la labor docente de estos profesionales.

El planteamiento metodológico se centra en la realización de un estudio documental comparativo donde los materiales escritos son la principal evidencia epistemológica de este trabajo. Para su puesta en marcha se ha seguido el proceso establecido por De la Torre y Navarro (1990): elección del tema, recopilación de bibliografía sobre el tema, elaboración de fichas bibliográficas, lectura rápida del material, ampliación de la información sobre el tema, lectura minuciosa de la bibliografía y elaboración de fichas de contenido.

Tras una búsqueda detallada en diversas fuentes documentales, ocho han sido los modelos seleccionados para un estudio más preciso de la información que aportan. Diversidad geográfica, relevancia de las aportaciones e importancia a nivel nacional y europeo han sido los criterios utilizados para optar por ellos. A pesar del peso equilibrado de los tres factores mencionados en la elección del material de estudio, se perseguía primordialmente que abarcase dos contextos fundamentales: en primer lugar España como entorno más próximo, y en segundo lugar Europa como referente y base del modelo de política educativa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras desarrollada en nuestro país.

Se presentan las fichas de contenido estableciendo los datos básicos de cada uno de ellos tales como su nomenclatura, localización, dimensiones y competencias (ver tablas 1 y 2). Los citados modelos serán sometidos a un análisis comparativo a partir del análisis descriptivo de las dimensiones que los definen y sus competencias constitutivas.

Tabla 1

Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro AICLE nacionales

Localización	Dimensiones	Compet. (N)	Observaciones	Referencia
Extremadura	Objetivos Competencia y conciencia lingüística Enfoque pedagógico Evaluación Contexto	14	Referencia para analizar las necesidades formativas en materia AICLE	Alejo y Piquer (2010)
Andalucía	Lengua	21	Inferencia realizada de la	Salaberri (2010)

	Metodología Organización y coordinación Conocimiento cultural Comunicación intercultural Destrezas para tratar la diversidad Destrezas de ámbito tecnológico Evaluación		descripción hecha por los autores sobre los programas de formación de profesorado AICLE llevados a cabo en la comunidad andaluza	
País Vasco	Destrezas lingüísticas Destrezas metodológicas Destrezas personales Conocimiento	36	Inferencia realizada de la descripción hecha por los autores sobre los programas de formación de profesorado AICLE del País Vasco	Ball y Lindsay (2010)
Cataluña	Competencia pedagógica específica en el área de la especialidad Competencia comunicativa pedagógica Destrezas de colaboración inter área Destrezas profesionales	4	Creado como uno de los criterios utilizados para la selección del contenido a cubrir en un plan de formación de docentes AICLE. Extraído de las entrevistas mantenidas con mentores y alumnado de dicho programa	Escobar (2010)

Tabla 2

Fichas de contenido de los modelos teóricos de competencias del maestro AICLE·internacionales

Localización	**Dimensiones**	**Compet. (N)**	**Observaciones**	**Referencia**
Finlandia	Lengua / Comunicación Teoría Metodología Entorno de aprendizaje Creación de materiales Enfoques interdisciplinares Evaluación	19	Pretende ser una referencia para la Unión Europea en materia de análisis, observaciones y recomendaciones sobre el enfoque AICLE en la enseñanza, desde Infantil hasta Universitaria y continua	Marsh (2001)
Austria	Reflexión personal Fundamentos AICLE Conciencia, conocimiento lingüístico y de contenido Metodología y evaluación Investigación y evaluación Recursos y entornos de aprendizaje Manejo de la clase Gestión, administración AICLE	85	Pertenece al Marco Europeo para la Educación del Profesorado AICLE, creado con el objetivo de proporcionar un conjunto de principios e ideas para diseñar el currículum para el desarrollo profesional AICLE	Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols (2011)
Finlandia (Coord.) Reino Unido Francia España Italia Bélgica Rumanía Hungría Irlanda Austria Alemania Estonia	Parámetros del programa Normativa AICLE Competencias lengua objeto Desarrollo del trabajo Trabajo en equipo Integración Implementación Adquisición segundas lenguas Interculturalidad Manejo del entorno de aprendizaje Enfoque centrado en el aprendiz en entornos AICLE	29	Creado con la intención de servir de tabla competencial que recoge los indicadores de evaluación de la acción docente de un profesor AICLE	Bertaux, Coonan, Frigols y Mehisto (2010)

Bulgaria	Destrezas aprendizaje AICLE Evaluación AICLE LLL e Innovación			
España (Coord.) Finlandia Holanda Portugal Rumanía	Contenido Lengua Integración Aprendizaje Entorno Cultura	37	Este modelo pertenece al manual de buenas prácticas en AICLE elaborado en el Proyecto Europeo nº 118702-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21	Roza (2007)

Resultados

Han sido un total de 56 dimensiones y 245 competencias objeto de descripción y comparación (ver tabla 3), fluctuando los modelos desde un mínimo de 4 dimensiones (País Vasco y Cataluña) y 4 competencias (Cataluña) a un máximo de 14 dimensiones (The CLIL Teacher's Competences grid) y 85 competencias (European Framework for CLIL Teacher Education).

Tabla 3
Modelos competenciales de maestro AICLE

Denominación	**Dimensiones**	**Compet. (N)**
Modelo "Extremadura"	1. Objetivos 2. Competencias y conciencia lingüística 3. Enfoque pedagógico 4. Evaluación 5. Contexto	14
Modelo "Andalucía"	1. Lengua 2. Metodología 3. Organización y coordinación 4. Conocimiento cultural 5. Comunicación intercultural 6. Destrezas para tratar la diversidad 7. Destrezas de ámbito tecnológico 8. Evaluación	21
Modelo "País Vasco"	1. Destrezas lingüísticas 2. Destrezas metodológicas 3. Destrezas personales 4. Conocimiento	36
Modelo "Cataluña"	1. Competencia pedagógica específica en el área de la especialidad 2. Competencia comunicativa pedagógica 3. Destrezas de colaboración inter área 4. Destrezas profesionales	4
Modelo "The European Dimension"	1. Lengua / Comunicación 2. Teoría 3. Metodología 4. Entorno de aprendizaje 5. Creación de materiales 6. Enfoques interdisciplinares 7. Evaluación	19
Modelo "European Framework for CLIL Teacher Education"	1. Reflexión personal 2. Fundamentos AICLE 3. Conciencia, conocimiento lingüístico y de contenido 4. Metodología y evaluación 5. Investigación y evaluación 6. Recursos y entornos de aprendizaje 7. Manejo de la clase	85

	8. Gestión, administración AICLE	
Modelo "The CLIL Teacher's Competences grid"	1. Parámetros del programa 2. Normativa AICLE 3. Competencias en la lengua objeto para enseñar AICLE 4. Desarrollo del curso 5. Trabajo en equipo 6. Integración 7. Implementación 8. Adquisición de segundas lenguas 9. Interculturalidad 10. Manejo del entorno de aprendizaje 11. Enfoque centrado en el aprendiz en entornos AICLE 12. Destrezas de aprendizaje centradas en AICLE 13. Evaluación en AICLE 14. Aprendizaje a lo largo de la vida e Innovación	29

Tabla 3
Modelos competenciales de maestro AICLE

Denominación	**Dimensiones**	**Compet. (N)**
Modelo "BeCLIL"	1. Contenido 2. Lengua 3. Integración 4. Aprendizaje 5. Entorno 6. Cultura	37
Total	**56**	**245**

Estas dimensiones han sido reducidas a un total de seis atendiendo a su aparición en los distintos modelos, al nombre de las mismas y a las competencias que las conforman (ver tabla 4). Éstas son: lengua, metodología basada en modalidad bilingüe, destrezas personales, tratamiento de la diversidad, evaluación y herramientas para la mejora de la calidad docente.

Tabla 4
Dimensiones de análisis resultados del estudio documental

Dimensión	**f**	**%**
Lengua	14	25,00
Metodología basada en modalidad bilingüe	25	44,64
Destrezas personales	2	3,57
Tratamiento de la diversidad	5	8,93
Evaluación	4	7,14
Herramientas para la mejora de la calidad docente	6	10,72
Total	**56**	**100**

La dimensión más recurrente es la que hemos denominado *metodología basada en modalidad bilingüe* e integra a todas las dimensiones competenciales cuyos elementos constitutivos atienden a las estrategias de programación y puesta en marcha de las tareas docentes en el aula (estrategias comunicativas, programación, destrezas tecnológicas, manejo de la clase, objetivos, parámetros del programa, recursos y entornos de aprendizajes, etc.). En segundo lugar es la dimensión *Lengua* la que se repite con más frecuencia y está configurada por elementos tales como conciencia y conocimiento lingüístico, contenido, fundamentos AICLE, etc.). En tercer lugar destaca la dimensión que agrupa elementos competenciales relacionados con las *herramientas para la mejora de la calidad docente* (destrezas de aprendizaje centradas en AICLE, destrezas de colaboración inter área, aprendizaje a lo largo de la vida, innovación, etc.). En cuarto lugar la dimensión *tratamiento de la diversidad*

adquiere un nivel medio de relevancia y ha agrupado las competencias que aparecen en apartados como cultura, destrezas para tratar la diversidad e interculturalidad. En quinto lugar la dimensión *evaluación* se considera esencial para la configuración del perfil profesional de un maestro AICLE. Finalmente, se señalan competencias que se agrupan bajo la denominación *destrezas personales* que ha de poseer este profesional para ejercer su labor con eficacia.

Discusión

Partiendo de la descripción de una serie de modelos teóricos basados en competencias que, desde una perspectiva nacional e internacional y seleccionados bajo una serie de criterios de calidad definen la labor profesional del maestro AICLE, ha sido posible identificar las dimensiones básicas que enmarcan la labor profesional de estos docentes.

Fruto de este modelo nos encontramos con un docente que además de poseer una elevada competencia lingüística tanto en la lengua madre como en la extranjera, es capaz de transmitir los contenidos de las áreas no lingüísticas en esa L2.

La metodología es de lo factores más relevantes y más discutidos. El docente AICLE además de la capacidad típica atribuida al profesorado de lenguas extranjeras para utilizar un enfoque comunicativo, y de las capacidades del profesorado de Primaria en general para motivar, fomentar la creatividad, desarrollar en el alumnado el pensamiento cooperativo y crítico, etc., ha de poseer una serie de capacidades más específicas de su labor o perfil, como son el diseño de un currículum AICLE que integre lengua, contenido y estrategias, o la capacidad para seleccionar, adaptar, elaborar y evaluar materiales.

A nivel de destrezas personales se requiere de este profesional, aparte de una capacidad de trabajo en equipo, motivación, creatividad o innovación, la capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente.

El tratamiento de la diversidad sigue siendo un elemento de elevada importancia y resalta en entornos como estos, la capacidad para transmitir al alumnado la diversidad cultural, tanto local como global.

Las capacidades de evaluación y autoevaluación del profesorado y alumnado son un fiel reflejo de las posibilidades de mejora que reporta un enfoque de innovación educativa como lo es AICLE. Destaca el fomento de herramientas de autoevaluación del alumnado como las creadas por la Unión Europea, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

Por último, la mejora de la calidad docente viene determinada por la capacidad del docente de continuar con su formación, el uso y dominio de las TIC, y llevar a cabo procesos de investigación.

Hay que señalar que el establecimiento del perfil aquí descrito será objeto de guía y análisis en un grupo de discusión posterior a partir del cual se especificarán las competencias constitutivas de cada una de las dimensiones explicitadas. El modelo resultante será sometido a validación por parte de un grupo de expertos y expertas, y su resultado experimentado por docentes AICLE de la comunidad autónoma andaluza.

El producto de esta investigación tiene el deber de servir de base para el diseño de un plan formativo así como para el desarrollo de estrategias de evaluación de la labor profesional de estos docentes. Igualmente, es nuestra pretensión crear un conjunto de herramientas de evaluación capaces de medir con anterioridad y posterioridad a dicha formación las competencias que posee el docente en relación al perfil encontrado.

Referencias

Alejo, R y Piquer, A. (2010). CLIL teacher training in Extremadura: a needs analysis perspective. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Coord.), *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. 219-242). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.

Ball, P. y Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: the case of the ikastolas-in search of parameters. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. 162-187). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.

Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols, M.J. y Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher´s Competences grid*. Disponible en: http://www.ccn-clil.eu/index.php?name =Content&nodeIDX=3857.

Council of Europe (2001). *Common european framework for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambrdige: Cambridge University Press.

De la Torre, E. y Navarro, R. (1990). *Metodología de la investigación bibliográfica, archivística y documental*. México D.F.: McGraw-Hill.

Diario Oficial de la Unión Europea (2010). Tratado de funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30/03/2010.

Escobar, C. (2010). Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: expert and novice practitioners teaching and reflecting together. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 189-218). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.

Marsh, D. (2001). CLIL/EMILE. *The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä (Finlandia): Universidad de Jyväskylä.

Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D. y Frigols, M.J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the profesional development of CLIL teachers*. Graz (Austria): Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa.

Mehisto, P.; Marsh, D y Frigols, M.J. (2012). *CLIL handbook: Macmillan books for teachers*. Oxford: McMillan Education.

Roza, M.B. (2007). *Good practice in content and language integrated learning: BeCLIL (Benchmarking Content and Language Integrated Learning)*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia, Centro del Profesorado y Recursos de Gijón.

Salaberri, S. (2010). Teacher training programmes for CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. 140-161). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mª del Carmen Pegalajar Palomino, Universidad de Jaén
Mª Jesús Colmenero Ruiz, Universidad de Jaén
Email contacto: mcpegala@ujaen.es

Resumen

En este trabajo se pretende analizar la valoración de los estudiantes del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas matriculados en la Universidad de Jaén durante el curso 2012-13 acerca de la formación inicial recibida en el ámbito de la atención a la diversidad. Para ello, se ha utilizado una metodología descriptiva basada en la técnica de la encuesta y utilizando para ello, una escala tipo Likert elaborada ad hoc (n=99). Los resultados obtenidos demuestran la satisfacción de los estudiantes hacia la formación inicial recibida en aspectos vinculados a la atención a la diversidad; consideran que el Máster les ha servicio para afianzar su elección profesional, sensibilizarse hacia la atención a la diversidad o mejorar su formación. Los alumnos que se han mostrado más satisfechos con la formación inicial recibida, han accedido al Máster por vocación o con la intención de obtener un puesto de trabajo más estable.

Descriptores: *Formación inicial, Máster Universitario, Atención a la diversidad, Actitudes.*

Abstract

In this paper I analyze the assessment of students faculty Master in Secondary School Education, Vocational Training and Language Teaching enrolled in the University of Jaén during the year 2012-13 on the initial training received in the field of attention to diversity. To do this, we used a descriptive methodology based on survey technique and using, for this purpose, Likert scale developed ad hoc (n=99). The results obtained demonstrate the student satisfaction to the initial training received in areas related to attention to diversity, consider that the Master them strengthen service for professional choice, sensitized to the attention to diversity or improve their training. Students who have been more pleased with the initial training received, have entered the Masters by vocation or with intent to obtain a more stable job.

Key words: *inicial training, Master`s degree, attention to diversity, attitudes.*

Introducción

La formación inicial del docente de Educación Secundaria constituye un motivo de preocupación en todos los países de Europa, a pesar de que en España no siempre ha ido acompañada de medidas adecuadas de transformación y mejora (Vaillant, 2009). En la actualidad, la función docente ha sufrido una transformación, de tal modo que el profesor ha debido asumir nuevas tareas y responsabilidades que le involucran en el funcionamiento del centro escolar (EURODYCE, 2008); la etapa de Educación Secundaria también ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas a través de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años, reorganización de la formación profesional, modificación y actualización del currículum, incremento de la diversidad cultural e integración de alumnos con necesidades educativas (González, Jiménez y Pérez, 2010). Este nuevo papel para el que se tienen que preparar los futuros profesores de Educación Secundaria no sólo está marcado por una cierta intensificación de tareas (Hargreaves, 2005) sino que está produciendo el que el profesor vea cómo su trabajo no responde a las expectativas de aquello para lo que ha sido formado (Bolívar, 2007).

Tras la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación e inmersos en este proceso de convergencia europea en Educación Superior, la formación inicial del docente para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se ha organizado en torno al desarrollo de un Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Dicha titulación, implantada en las universidades andaluzas desde el curso 2009-1, ha servido para paliar algunas de las deficiencias estructurales organizativas, e incluso, conceptuales que ha venido arrastrando el sistema de formación inicial del profesorado de Secundaria desde 1970 con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (Imbernón, 2007). Este nuevo horizonte formativo, definido por algunos autores como nueva oportunidad formativa para los profesores de secundaria (González Sanmamed, 2009), debe ofrecer a los futuros profesores unos conocimientos psicopedagógicos y didácticos más profundos, a la vez que amplía el período de formación de prácticas docentes (González, Jiménez y Pérez, 2010). Además, tal y como afirman Timostsuk y Ugaste (2010), la formación inicial del profesorado de Secundaria supone un espacio en el que el futuro profesor debe aprender los aspectos sociales de enseñar mediante el apoyo a la formación de la identidad docente. De este modo, dicho Máster ha sido concebido y planteado para contribuir a esta necesaria renovación de la enseñanza y no sólo para incorporar nuevos profesores al sistema educativo (Vilchez y Gil, 2010). Así pues, constituye un reto esencial mejorar la formación inicial de aquellos graduados que deciden orientar su vida laboral hacia la docencia en educación secundaria (Puelles, 2009), estando hasta el momento escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales propias de la función docente (Benso y Pereira, 2003).

Centrados en el ámbito de la atención a la diversidad, hemos de hacer referencia a estudios relativos al análisis de la formación inicial del profesorado a través de los Cursos de Aptitud Pedagógica, pues el citado Máster ha sido implantado recientemente en las universidades andaluzas. Así, el estudio realizado por Sánchez Palomino (2007) revela cómo para el desarrollo de una educación de calidad para todos, no existe una adecuada formación inicial del docente para atender a la diversidad, e incluso parten de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan. Camacho y Padrón (2005) han demostrado cómo son los Licenciados (tanto de letras como de ciencias) los que muestran mayores carencias en su formación respecto al resto de las titulaciones de Maestro en cuestiones referidas a la atención al

alumnado con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, alumnado con dificultades de aprendizaje, desarrollo de habilidades sociales, etc.

Por su parte, la investigación desarrollada por Boix (2008) revela cómo los futuros docentes de Educación Secundaria consideran que la heterogeneidad educativa y la diversificación pedagógica han de estar presentes en la formación inicial del profesorado de Secundaria; no obstante, reconocen tener un desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.

Una de las cuestiones precisas, es que la carrera docente requiere de un trabajo previo centrado en la atracción y accesibilidad a dicha profesión. Así, el estudio llevado a cabo por Córdoba, Ortega y Pontes (2009) concluye cómo una elevada proporción de estudiantes universitarios contemplan la docencia en Educación Secundaria como salida profesional posible durante los años de sus licenciaturas, pero no como la preferente.

Por ello, este trabajo pretende analizar la valoración de los estudiantes del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas matriculados en la Universidad de Jaén durante el curso 2012-13 acerca de la formación inicial recibida en el ámbito de la atención a la diversidad. De igual modo, pretende determinar los motivos de acceso a dicha titulación para aquellos estudiantes que dicen sentirse satisfechos con la formación inicial recibida.

Método

Se ha utilizado una metodología descriptiva basada en la técnica de la encuesta. Para ello, se ha utilizado un cuestionario elaborado ad hoc, compuesto de 43 ítems los cuáles responden a una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente de acuerdo, 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo). Construida la escala, se procedió a la validación por parte de una docena de expertos universitarios en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Jaén y Granada a los que se les pidió que valoraran y validaran la pertinencia de cada ítem del cuestionario. Una vez estas sugerencias fueron incorporadas al instrumento, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 90 estudiantes universitarios que se encontraban cursando dicho Máster en otras universidades andaluzas. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se ha utilizado el método alpha de Cronbach obteniéndose un valor de .915. Para asegurar aún más la fiabilidad del instrumento, se aplicó el método de las dos mitades, obteniéndose puntuaciones muy apropiadas, pues en la primera parte se obtuvo un valor de .842 y para la segunda el valor obtenido fue de .906.

La población objeto de estudio está compuesta por 108 estudiantes matriculados durante el curso académico 2012-13 en el Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Idiomas de la Universidad de Jaén. Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los cuestionarios elaborados para tal fin (n=99). La muestra está compuesta en un 39.4% de los casos por hombres, siendo mayoritario el porcentaje de

mujeres matriculadas en el Máster (60.6%). Asimismo, un 63.6% posee una edad inferior a 25 años y un 20% son mayores de 31 años. En cuanto a la titulación de acceso, un 60.6% de la muestra accedió al Máster tras cursar una titulación vinculada al ámbito de las Humanidades, un 18.2% relacionada con las Enseñanzas Técnicas, un 10% con Ciencias Experimentales, un 7.1% con Ciencias Sociales y Jurídicas y, un porcentaje algo inferior (4%) con Ciencias de la Salud. Finalmente, y en cuanto a las razones por las que afirman haber accedido al Máster, un 48.5% de la muestra revela cursar dicha titulación para poder optar a un puesto de trabajo estable, mientras que un 34.6% lo ha hecho por vocación, un 6.2% por influencia de algún familiar vinculado a la docencia, un 4.6% por influencia de algún profesor que le haya marcado en su formación, un 3.1% por no tener mejor salida para su titulación y, finalmente, un 1.5% por prestigio o, simplemente, para diversificar la docencia.

El plan de estudios del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Jaén, consta de un módulo genérico en el que se incluye la asignatura denominada *"Procesos y contextos educativos"*. Es en esta materia dónde tiene cabida el estudio de contenidos propios del ámbito de la Educación Especial en la formación de los docentes de Educación Secundaria. Por ello, y para la aplicación del cuestionario a la muestra, se tuvo en cuenta el que los estudiantes hubiesen cursado ya esta materia obligatoria para todas las especialidades durante el primer cuatrimestre del curso 2012-13.

Resultados

Con la intención de analizar las valoraciones del alumnado del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas acerca del proceso de atención a la diversidad, se han examinado las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems del cuestionario.

Las puntuaciones medias demuestran cómo el alumnado encuestado manifiesta, en líneas generales, que es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado (M=1.46; D.T.=1.003). Del mismo modo, se constata que para este alumnado se requiere trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales del centro educativo en aras de la atención a la diversidad (M=1.56; D.T=.883). Entre los aspectos y factores que el alumnado del Máster universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas afirma son importantes para un proceso de atención a la diversidad de calidad se destaca: coordinación entre el profesorado (M=1.58; D.T.=.938), motivación o interés profesional del docente (M=1.61; D.T.=.879), recursos (humanos y materiales) suficientes y apropiados (M=1.73; D.T.=.843), formación inicial sobre atención a la diversidad (M=1.73; D.T.=.831), adecuada ratio profesor-alumno (M=1.82; D.T.=.952) y experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales (M=2.01; D.T.=.827). En cuanto a la modalidad de escolarización para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el alumnado encuestado se muestra dividido ya que existe alumnado que considera que una opción es combinar la escolarización del alumno entre el aula ordinaria y el aula de apoyo (M=1.97; D.T.=.839) y quiénes piensan que este tipo de alumnos estarían mejor atendidos en los centros específicos de Educación Especial (M=2.65; D.T=.918).

Los ítems con medias más elevadas (entre 2.33 y 2.48) coinciden con los que hacen referencia a la formación recibida por el docente. El alumnado encuestado sostiene que su formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: agrupamiento de alumnos

(M=2.33; D.T.=.756); selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos (M=2.40; D.T.=699); medidas y programas de atención a la diversidad (M=2.43; D.T.=.758); la organización del espacio (M=2.44; D.T.=.703); selección, diseño y práctica de actividades y tareas (M.=2.45; D.T.=.746); evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (M=2.46; D.T.=.825); estrategias metodológicas (M=2.46; D.T.=.760) y organización del tiempo (M=2.48; D.T.=.705).

Haciendo alusión al aprovechamiento recibido del máster, el alumnado sostiene que les ha servido para tener una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad (M=2.19; D.T.=.900), aumentar su interés hacia una mayor formación en el ámbito de la atención a la diversidad (M=2.19; D.T.=.888) así como para afianzar su elección profesional hacia la docencia (M=2.21; D.T.=.860),

A continuación, se ha realizado un análisis de contingencia para determinar los motivos de acceso al Máster para aquellos estudiantes que dicen sentirse satisfechos con la formación inicial recibida. Para ello, se ha tenido en cuenta la distribución de frecuencias para cada uno de los ítems analizados.

Así, tal y como se muestra en la Tabla nº1, los estudiantes que afirman tener un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo de la Educación Especial han accedido al Máster bien por obtener prestigio profesional (100%), vocación (64.4%) o acceso a un puesto de trabajo estable (55.5%). Por su parte, el alumnado que afirma tener un conocimiento adecuado sobre las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sostiene haber accedido al Máster bien por prestigio profesional o para diversificar la formación (100%) o por influencia de algún familiar que ha marcado en su formación (66.7%).

Tabla 1
Distribución de frecuencias para el análisis de contingencia

	Aspectos básicos del campo de la Educación Especial				*Características de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Vocación	11.1	53.3	33.3	2.2	6.7	55.6	35.6	2.2
Prestigio profesional		100				100		
Acceso a un puesto estable	11.1	44.4	38.1	6.3	14.3	47.6	33.3	4.8
No tener otra opción		50	50			50	50	
Influencia de algún familiar que es o ha sido docente	12.5	25	62.5		12.5	50	37.5	
Por influencia de algún profesor que me ha marcado en mi formación	16.7	50	16.7	16.7	16.7	50	33.3	
Diversificar la formación			100			100		

1=Plenamente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla nº2 expone cómo los estudiantes que afirman tener un conocimiento favorable sobre legislación relativa a atención a la diversidad, han accedido al Máster por prestigio profesional, no tener otra opción mejor tras haber finalizado su titulación o bien por influencia de algún profesor que les ha marcado en su proceso formativo (100% respectivamente) así como por influencia de algún familiar que es o ha sido docente (62.5%). Finalmente, el alumnado que afirma tener un conocimiento adecuado sobre los recursos y

servicios prestados desde el sistema educativo atestigua acceder al Máster por influencia de un profesor que ha marcado en su formación (83.4%), no tener otra opción mejor (75%) o para poder acceder a un puesto de trabajo estable (63.4%).

Tabla 2
Distribución de frecuencias para el análisis de contingencia

	Legislación sobre atención a la diversidad				*recursos y servicios prestados desde el sistema educativo*			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Vocación	6.7	53.3	35.6	4.4	11.1	51.1	35.6	2.2
Prestigio profesional		100				50	50	
Acceso a un puesto estable	11.1	44.4	38.1	6.3	6.3	57.1	33.3	3.2
No tener otra opción		50	50			75	25	
Influencia de algún familiar que es o ha sido docente	12.5	25	62.5		12.5	25	62.5	
Por influencia de algún profesor que me ha marcado en mi formación	16.7	50	16.7	16.7	16.7	66.7	16.7	
Diversificar la formación			100					

1=Plenamente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo.

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados aportados en esta investigación revelan cómo el alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Idiomas de la Universidad de Jaén pone de manifiesto el deber del centro educativo para atender a todos los alumnos, prefiriendo trabajar de manera colaborativa con otros profesionales para el desarrollo de una atención a la diversidad de calidad. Para ello, los encuestados consideran que el docente debe arbitrar medidas de coordinación entre el profesorado así como disponer de motivación o interés profesional para poder desarrollar un proceso de atención adecuado, debiendo además contar con recursos suficientes y apropiados así como con la debida formación inicial sobre este campo de estudio.

Al preguntar directamente sobre su formación, los estudiantes del Máster consideran que han recibido una adecuada formación respecto a agrupamientos de alumnos; selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos; medidas y programas de atención a la diversidad; organización del espacio; selección, diseño y práctica de actividades y tareas; evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; estrategias metodológicas y organización del tiempo. Estos datos entran en contradicción con los aportados en la investigación de Boix (2008) quién revela cómo los futuros docentes de Educación Secundaria reconocen tener un desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.

Los encuestados consideran que dicha titulación les ha servido para tener una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad, aumentar su interés hacia una mayor formación en el ámbito de la atención a la diversidad, así como para afianzar su elección profesional hacia la docencia. En este sentido, tal y como apunta González Sanmamed (2009), el Máster debe ofrecer a los futuros docentes unos conocimientos psicopedagógicos y

didácticos profundos, a la vez que debe ampliar el período de formación de prácticas docentes. Para ello, esta nueva titulación ha sido concebida para contribuir a esta necesaria renovación de la enseñanza y no sólo para incorporar nuevos profesores al sistema educativo (Vilches y Gil, 2010).

Los estudiantes del Máster que consideran adecuado su conocimiento sobre los aspectos básicos del campo de la Educación Especial, características de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, legislación relativa a la atención a la diversidad así como conocimiento adecuado sobre los recursos y servicios prestados desde el sistema educativo han accedido al Máster para obtener prestigio profesional así como para diversificar su formación académica que le garantice acceso a un puesto de trabajo estable. Así pues, de igual modo, Córdoba, Ortega y Pontes (2009) concluyeron cómo una elevada proporción de estudiantes universitarios contemplan la profesión docente en Educación Secundaria como salida profesional posible. De igual modo, Johnson y Kardos (2008) reconocen que las motivaciones hacia el acceso y la permanencia de los profesores en la enseñanza son diversas: hay candidatos que tienen una orientación muy clara hacia la enseñanza, aunque también hay quienes llegan a la educación por defecto, por verla como una salida con más oportunidades de encontrar trabajo que otras profesiones.

Así pues, se ha de apostar por favorecer la formación inicial del docente en Educación Secundaria en el ámbito de la atención a la diversidad para, de este modo, poder lograr aulas inclusivas en las que el profesorado se encuentre lo suficientemente capacitado como para afrontar tal reto educativo.

Referencias

Benso, M.C. y Pereira, M.C. (Eds.) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio.* Orense: Concello de Ourense/Fundación Santa María/Universidad de Vigo.

Boix, J.L. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *Revista d`innovació i Recerca en Educació*, *1*, 31-50.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, *12*, 13-30.

Camacho, H.M. y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *8*(2), 1-7.

Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia de Educación Secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, *348*, 401-421.

Eurydice (2008). *Autonomía y responsabilidad del profesorado en Europa.* Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.

González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación, 350*, 57-78.

González, J.C., Jiménez, J.R. y Pérez, H.M. (2010). Diversidad cultural, políticas de diferencia y desigualdades educativas. En Lázaro, L.M. y Payá, A. (coords.). *Desigualdades y Educación. Una perspectiva internacional.* Valencia. Depto. De Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa, 161*, 5-6.

Johnson, S.M. y Kardos, S.M. (2008). The next generation of teachers: who enters, who stays, and why. En M. Cochran-Smith, Sh. Feinman-Nemser, Mclntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in changing contexts* (pp. 445-467). New York: Rotledge.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Puelles, M. (coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 59-60*, 149-182.

Timostsuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student teachers`profesional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1563-1570.

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación, 350,*105-122.

Vilches, A. y Gil, D. (2010). Máster de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 7*(3), 661-666.

PROCESOS DE REFLEXIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SSMA CONCEPCIÓN EN LICEOS VULNERABLES DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN-CHILE

Alejandra Nocetti de la Barra, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Email contacto: anocetti@ucsc.cl

Resumen

En Chile la formación de profesores evidencia escasos procesos de reflexión pedagógica y una falta de contextualización de las competencias docentes. El objetivo del estudio fue explorar cómo el análisis de la filmación de clases promueve procesos de reflexión, la resignificación y cambio de prácticas docentes, durante las prácticas profesionales de estudiantes de Pedagogía. La investigación fue interpretativa, un estudio de caso con participación de 8 estudiantes. Se hicieron entrevistas semiestructuras y focus group. Los datos se analizaron con el programa Atlas-ti 6.2 Las conclusiones muestran que contextos vulnerables promueven la resignificación de la tarea docente y disponen a la mejora e innovación en el aula. Además, devela que la dificultad que se experimenta en aulas vulnerables favorece procesos de reflexión y cambio. Además, el análisis de video favorece la identificación de tensiones -creencias y acciones – y dilemas pedagógicos–didácticos, en el contexto de la práctica profesional.

Descriptores: *formación profesores, vulnerabilidad, reflexión pedagógica, uso de video y cambio de práctica.*

Abstract

In Chile it is worrying that the scarce evidence of teacher training teaching reflection processes and lack of contextualization of learning teaching skills. The aim of the study was to explore how film analysis class promotes reflection processes, the redefinition of the task and changing teaching practices, professional practices for pedagogy students. The research was interpretive, a case study involving 8 students. There were semi-structured and focus group interviews. Data were analyzed using the Atlas-ti 6.2 The findings show that the prosecution process practice mean promote the teaching task and include the improvement and innovation in the classroom. Furthermore, it is shown that the difficulty experienced in classrooms vulnerable favors reflection and change processes. In addition, video analysis favors the identification of stress-beliefs and actions - and pedagogical-didactic dilemmas in the context of professional practice.

Keyword: t*eacher training, vulnerability, reflection pedagogical, use of film and change in practice.*

Introducción

Actualmente, en Chile las instituciones formadoras de profesores no demuestran cumplir totalmente con los estándares acordados a nivel nacional para la formación inicial de profesores. Los informes OCDE (2004; 2009) develan que los enfoques pedagógicos usualmente utilizados enfatizan la memorización de contenidos y el trabajo individual. Se suma a lo anterior, el Informe de la Comisión Nacional sobre la Formación Inicial Docente (2005) que establece que no hay coherencia entre discurso y acción en los formadores de profesores, lo que denota deficientes procesos reflexivos en los responsables de la formación. Por su parte, El Informe del Consejo Asesor Presidencial de Educación (2006), constata la insuficiente formación de la actitud indagatoria y reflexiva en los futuros profesores. Del mismo modo, se observa una desvinculación entre formadores y la realidad escolar, lo que no permite promover un conocimiento profesional fundamentado en un trabajo colaborativo con otros actores sociales implicados en procesos educativos locales.

Además, a nivel nacional, el Ministerio de Educación ha incorporado el componente reflexivo en distintos documentos para la formación y ejercicio docente. Es así, que el proyecto de Fortalecimiento de la formación Inicial Docente (PFFID) (Avalos, 2001; 2007) y el Marco para la Buena Enseñanza (2003) incluyen la reflexión como un dispositivo para la mejora de la práctica docente (Cornejo, 2003). Más recientemente, los Estándares orientadores para las carreras de Pedagogía y los términos de referencias para los Estándares de Desempeño (Mineduc, 2012) incorporan la práctica reflexiva como un componente clave para fortalecer la profesionalización docente. No obstante lo anterior, la investigación demuestra que las prácticas pedagógicas en Chile adhieren a una racionalidad técnica que reconoce esta actividad curricular como una simple aplicación de la teoría que se aprende en la universidad. (Grundy, 1994; Latorre, 2005; SanJurjo, 2002).

Los hallazgos anteriores delimitan un problema relevante, especialmente frente a la evidencia empírica que demuestra la importancia de incorporar el componente reflexivo en la formación profesional. (Schon, 1992; 1998; Zeichner, 1999; Prieto, 2004; Perrenoud; 2006). Una de las causas del problema es el enfoque de enseñanza centrado en la memorización de contenidos con escasas oportunidades para la indagación y la reflexión. Esto según Brokbank y McGill (2002) tiene como consecuencia la formación de profesionales incapaces de reflexionar sobre su práctica y con una marcada tendencia a desarrollar prácticas rutinarias.

Por otra parte, la investigación internacional afirma que los estudiantes que cuestionaron sus acciones docentes, durante su formación inicial, estarán más dispuesto a desarrollar una práctica reflexiva y a innovar durante el ejercicio de su profesión en el futuro. (Tallaferro, 2006). Finalmente, este proyecto adhiere a los planteamientos de Elliot (2000) Santos Guerra (2001), Stenhouse (1998) que proponen que la investigación y la reflexión, profesionalizan el quehacer del profesor.

En este contexto, surge interés por desarrollar un estudio de caso orientado a explorar cómo el análisis de la filmación de clase promueve procesos de reflexión, la resignificación de la tarea y el cambio de prácticas docente durante el desarrollo de prácticas profesionales de estudiantes de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales en establecimientos vulnerables en la provincia de Concepción

Método

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación interpretativo y en específico se realizó un estudio de caso intrínseco conforme a la definición de Stake. (19). El diseño correspondió a un estudio de caso único y los participantes fueron 8 estudiantes en práctica profesional de la carrera de pedagogía en Educación media en Biología y Ciencias Naturales que desarrollaron su estadía formativa en establecimientos vulnerables en la provincia de concepción.

Para la producción de los datos se utilizaron dos estrategias conversacionales cualitativas, la entrevista semiestructurada y el focus group. Los datos se analizaron con el programa Atlas-ti 6.2, cumpliendo con las etapas de codificación, categorización, interpretación y teorización. Se aseguraron los procesos de saturación teórica dado que se desarrollaron entrevistas hasta que no emergieron nuevas ideas respecto de los objetivos de esta parte del estudio.

Resultados

Reflexión, vulnerabilidad y cambio

Es muy interesante observar en el discurso de las estudiantes que desarrollar una estadía de práctica pedagógica en un establecimiento vulnerable provoca una mayor reflexión sobre sus prácticas que otros escenarios educativos. Esto fundamentalmente por las siguientes razones:

1) Los procesos de formación en la universidad no están focalizados en prepararlas para enfrentar escenarios de vulnerabilidad y por lo tanto, cuando desarrollan prácticas en esos escenarios "lo aprendido durante su formación no funciona en esa realidad". Ellas se refieren a esto diciendo que en la universidad de "enseña a trabajar para una escuela soñada" y enfrentar la realidad suscita procesos de cuestionamiento de lo que sabe y hace en el aula.

> "*En la universidad se habla poco de la realidad, se trabaja sobre la base de una realidad "soñada": un curso en que los chicos no se mueven… ponen atención y tienen ganas de aprender. La realidad es muy distinta y es difícil llevar lo que está en el papel a la práctica. Cuando esto nos sucede… reflexionamos y actuamos." Focus Group. Estudiantes) (30:35)*

> *"…Yo, creo que surgieron estas necesidades porque nunca me había tocado estar en un contexto así, por lo que surgió la necesidad de enseñar de otra forma, ya que la que conocía no surtía ningún efecto. Entrevista Valeria. (27:9).*

2) Por otra parte, cuando ellas se esfuerzan por preparar sus clases y se dan cuenta que no logran que sus estudiantes se interesen por aprender, esta situación se constituye en una experiencia emocionalmente fuerte que provoca en ellas la necesidad de preguntarse, ¿cómo podrían mejorar lo que están haciendo de forma habitual en la clase? Esto ocurre con mayor frecuencia en contextos de mayor vulnerabilidad.

> *"El hecho de estar en un liceo vulnerable me hizo preguntarme ¿Cómo yo podía aportarle a esos alumnos? ¿De qué manera sería más fácil enseñarles? O ¿Cómo yo*

puedo mejorar la enseñanza en este lugar? Y así de a poco fui introduciendo cambios que iba probando en el tiempo". Entrevista, Bárbara. (24:24)

3) El "fracaso" reiterado provoca en la estudiante la necesidad reconstruir sus prácticas y significados. Es importante resaltar que especialmente las estudiantes que desarrollaron sus estadías en centros educacionales con alta vulnerabilidad expresaron que esta experiencia tuvo una alta rentabilidad para su aprendizaje, es decir, fue la experiencia que tuvo mayor imparto en el cambio de creencias y acciones docentes durante su plan de formación en la universidad.

"…Al comienzo de mi práctica profesional las actividades de trabajo en clase que desarrollaba eran todas grupales y eran un desastre…, por lo que pensé que debían ser solo actividades individuales y probé eso y me resultó…". Entrevista Nasla. (18:19)

4) El contexto de vulnerabilidad conforme a la experiencia de las estudiantes estudiadas maximiza el surgimiento de dilemas, lo que se conecta directamente con procesos reflexivos. Los tipos de dilemas más recurrentes en el discurso de las estudiantes fueron los siguientes:

a. Dilema entre reproducir el estilo de enseñanza del profesor titular del curso o desarrollar su propio estilo de enseñanza.

"…La causa principal es el dilema que me enfrento al desarrollar las actividades para los alumnos, ya que no se si hacerlo enfocado a la necesidad de los estudiantes o para el agrado del profesor." Entrevista Barbara. (21:6).

b. Dilema entre cumplir con los objetivos estipulados en el programa de asignatura o responder a las necesidades emergentes de los estudiantes.

"…el reflexionar sobre la propia práctica docente para descubrir en qué medida se responde a las necesidades de los estudiantes… Entrevista Valeria. (13:13)

c. Dilema entre evaluar para calificar a los estudiantes o evaluar para formar a los estudiantes.

"…Otro ejemplo es que en la primera prueba que hice de mi unidad obtuve buenos resultados y fue porque realmente los alumnos entendieron la materia y la profesora atribuyó esos resultados a que había estado muy fácil la prueba… Entrevista Melissa. (25:14)

d. Dilema entre poner énfasis en una relación académica o una relación más afectiva con los estudiantes.

"*Donde no solo hay que preocuparse de pasar el contenido, de saber cómo explicar la materia y que los alumnos aprendan, sino que existen innumerables factores que posibilitan o imposibilitan un buen desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos." Entrevista Valeria.*

La vulnerabilidad: catalizador de transformaciones

De la disciplina a la reflexión sobre al propósito de la enseñanza

El estudiante al observarse en el video se da cuenta que sus primeras intervenciones tienen como centralidad demostrar a los estudiantes y al profesor guía que se tienen dominio disciplinar. Es más, en las primeras sesiones preocupación principal es estar actualizado y demostrar que los conceptos enseñados son actualizados y correctos.

Sin embargo, las estudiantes en práctica en contextos de vulnerabilidad, se dieron cuenta que producto del análisis del video de sus clases, surge el cuestionamiento sobre el sentido de la enseñanza de la biología que imparten, es decir, las futuras profesoras comenzaron a preguntarse. ¿Para qué enseño biología en este contexto? ¿Para qué aprenderán biología mis estudiantes?

> *"...Uno lleva el contenido en el papel, aquel que le pasaron en clases y al llevarlo al aula es muy distinto... yo quería al principio proyectar que tenía buen manejo disciplinar, pero de pronto eso no es suficiente... hay que preguntarse por el sentido de la enseñanza en esos contextos..." Entrevista Bárbara. (14:29)*

Se pudo observar en los discursos que a mayor vulnerabilidad fue más difícil responde a éstas pregunta, dado que para los estudiantes más deprivados los contenidos disciplinares pasan a un segundo plano, en comparación con necesidades sociales y económicas.

Por el contrario, en ambientes menos deprivados el propósito del aprendizaje y la enseñanza se asocia a la preparación de pruebas estandarizadas que conducen a la educación superior y por lo tanto, no se estimula tanto los procesos de análisis del significado de la enseñanza y el aprendizaje

De perfeccionar la enseñanza a observar el efecto de la acciones

Al inicio de esta práctica profesional y producto de los análisis de los primeros videos de clase, la mayoría de las estudiantes se queja que sus estrategias de enseñanza son inadecuadas que necesita aprender nuevos métodos para enseñar. Sin embargo, rápidamente esta idea se va transformando y la mirada ya no se focaliza en las estrategias de enseñanza sino en las reacciones que produce las acciones en el aula.

Este cambio es particularmente importante, dado que cambian las demandas de los estudiantes, ahora está más interesado en proponer algunas hipótesis de acción, poniéndolas a prueba en la realidad.

> "*...De pronto me empecé a dar cuenta al observar los videos que lo que hacía en el aula tenía consecuencias y eso empezó a interesarme y probé algunas cosas que me han hecho aprender mucho...*" Entrevista Silvana. (22.13)

Por otra parte, esta toma de conciencia también hace que el estudiante esté más pendiente de sus acciones mientras las desarrollan en el aula, potenciando de ese modo la reflexión durante la acción. Es así, que es frecuente escuchar a los estudiantes decir que ahora "están más pendiente de lo que hace y cómo reaccionan ante esto" durante la clase y esto se constituye en una fuente de conocimiento que se construye mientras actúan.

Cuando ponen su atención en la reacción de los estudiantes comienzan a darse cuenta que tienen más probabilidades de aprender de lo que hacen y más oportunidades para reconstruir sus prácticas habituales.

De relaciones académicas a relaciones afectivas

Aunque no fue generalizado cabe destacar que dos de las estudiantes en práctica plantearon que el video visibilizó a sus estudiantes. Observarlos tomando distancia les permitió darse cuenta que "existía" y cambio su forma de relacionarse con ellos. Esto fue fuertemente gatillado por el análisis de video. Ellas se refirieron a esto como un tránsito desde una relación académica, centrada en intereses disciplinares (biología) a una relación con un fuerte componente afectivo, es decir, centrada en la persona que está participando de esta clase, su vida y su contexto.de alta vulnerabilidad se dieron cuenta rápidamente que deben avanzar hacia estilos de comunicación y de negociación con alto componente afectivo, a fin de comprometer emocionalmente al estudiantes en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.

> *"El hecho de escuchar más al estudiante, de comprender que es lo que busca y sus necesidades, mejoró mi forma de hacer clases." Entrevista Estefany. (22:22)*

> "*Esta práctica ha estado llena de acontecimientos, experiencias enriquecedoras que han cambiado tanto mi tipo de enseñanza como la relación que tengo con mis alumnos. Creo que todos estos cambios pasaron por que si no lo hacía mis alumnos no aprenderían, y en vez de ir con una actitud positiva a mis clases iban a ir solo a dormir*". Entrevista Bárbara. (27:28)

De "aplicar la teoría aprendida a la necesidad de cambio de práctica"

Se pudo observar que el análisis individual del propio video de clases suscita en los estudiantes contradicciones que tienen relación con dos aspectos:

1) La relación entre la teoría aprendida en la universidad y la realidad escolar. A partir de esta contradicción surge la necesidad de contextualizar tanto el sentido y las prácticas de enseñanza. Esta constatación en la mayoría de las estudiantes suscita la necesidad de cambio.

> *"… Las prácticas tienen un objetivo bien claro en la universidad, pero a la hora de llegar al colegio… todo se torna un desafío y muchas veces hay que cambiar lo planificado para tener éxito…" Focus Group. (35.22)*

2) Lo que "dicen sobre las prácticas de enseñanza y lo que se visualiza en el video que se hace. Esto es particularmente importante dado que se conecta directamente con el levantamiento de iniciativas de cambio y su implementación.

> *"Creo que lo más característico que tiene una práctica profesional con un enfoque reflexivo, es la preocupación que el alumno tiene por verse a sí mismo, cuestionándose todo lo que hace y observando los resultados de aquellos, es decir, aumenta el interés por ver si lo que realiza tiene algún efecto, y si ese efecto es positivo o negativo y si es negativo preguntarse ¿Por qué? ¿Qué está fallando?". Focus group (35:49)*

Se pudo observar además una diferencia entre observar el propio video y observar videos entre iguales. En el segundo caso se produce en una cuestión bien particular, el estudiante que está observando el video del compañero se refiere a lo que observa, a lo que no observa y lo que infiere a partir de su análisis. Este discurso es recibido por el otro estudiante y permite visibilizar aspectos de su actuación, que en ocasiones no logra ver sin ayuda de un mediador entre el objeto (video) y su experiencia.

> *En las reflexiones grupales, donde se toman en cuenta ciertos aspectos que quizás se olvidan en la autoevaluación. En los espacios para la visualización de las grabaciones de la clase. Y por supuesto en la comparación tomando como referencia otras actuaciones en el aula de clases correctas o modelos de enseñanza. Entrevista Valeria. (25:3)*

Pero más importante es constatar que quien observa un vídeo de un compañero siempre traer como referente su propia experiencia y la pone en cuestionamiento más o menos consciente. Es así que varios de los estudiantes declararon que los videos de sus compañeros por una parte se constituyeron en "espejo" de sus propias actuaciones en el aula, pero al mismo tiempo gatillaban una reflexión sobre sus propias representaciones sobre la enseñanza.

> *"Bueno primero ver qué hago yo, y después…mirar…ah, falto esto, falta esto otro…tomando de referencia mi propia experiencia… la verdad es que a mí también me hace reflexionar sobre lo que yo hago y no hago en el aula". Entrevista Mellissa. (8:12).*

Discusión

En Chile y en especial en la región del Bio Bio hay un alto número de establecimientos educacionales que se caracterizan por una alta vulnerabilidad y particularidades étnicas. Actualmente, los centros universitarios de formación de profesores no están respondiendo a los desafíos que esto implica a nivel de objetivos de formación y desarrollo de competencias docentes. (OCDE, 2009).

Existe suficiente evidencia que demuestra que las prácticas pedagógicas se desarrollan bajo una racionalidad técnica que separa la teoría y la práctica. (Prieto, Además, a pesar de los discursos ministeriales referidos a una práctica reflexiva no se constata en las prácticas de formación de profesores claridad de qué significa el componente reflexivo y cómo se puede lograr este rasgo de la profesionalización docente. (Cornejo y Padilla, 2008).

Además, estudios a nivel nacional coinciden con los resultados de este estudio que evidencia que los aprendizajes que se adquieren la universidad en muchas ocasiones no responden a las necesidades en las escuelas reales y se centran más bien en la memorización de contenidos y no en el desarrollo de competencias asociadas de la indagación y reflexión. (Brockbank y Mcgill, 2002)

A partir de los resultados de este estudio se puede concluir que se evidencia empírica a favor de la incorporación del video como recurso que estimula la reflexión y posibilita la resignificación y cambio de prácticas docentes en el aula.

Por otra parte, este estudio también contribuye con antecedentes que indican que los estudiantes de Pedagogía deberían durante su proceso de formación profesional desarrollar prácticas pedagógicas en contextos educacionales vulnerables dado que estos ambientes ponen en cuestionamiento los aprendizajes adquiridos en la universidad.

Del mismo modo, los resultados de este estudio develan el insuficiente vínculo entre los procesos de formación universitaria y la realidad escolar. Esto hace que en muchas ocasiones lo que se aprende en la universidad no tenga validez en los contextos escolares reales.

Referencias

Ávalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe.* Santiago: UNESCO.

Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista pensamiento Educativo, 41* (2), 77-99.

Brockbank A. y Mcgill, I. (2002) Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Morata: Madrid.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo, 32*, 343-373.

Cornejo, J. y A. Padilla. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p. 113-140) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Elliot, J. (2000). *La investigación –Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Grundy, S. (1987). *Producto práxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Latorre, M. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores? *Revista Española de Pedagogía, 232*, 553-568.

Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión formación inicial docente*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2012). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2006) *Informe del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Autor.

Prieto, M. (2004). *La resignificación de las prácticas pedagógicas en la formación Inicial y continua de profesores*. Chile: Conferencia Universidad del Mar.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAO.

Sanjurjo, L. (2002). La Formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Buenos Aires: *Homo Sapiens.*

Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar el oficio de aprender*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1989). *La investigación como base de la enseñanza*. Buenos Aires: Morata.

Tallaferro, D. (2006) La formación para la práctica Reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere, 33*(10), 269- 273.

Zeichner, K. & D. Listón. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez Gómez (Ed.), *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica* (p. 506 532) Madrid: Ed. AKAL.

ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS TITULACIONES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

María Dolores Díaz Durán, Universidad de Málaga
Ana Cristina Márquez Aragonés, Universidad de Málaga
Juan Jesús Martín Jaime, Universidad de Málaga
Email contacto: diazduran@uma.es

Resumen

Las competencias profesionales son el resultado de combinar los conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas o habilidades necesarias para ejercer la profesión con las pautas metodológicas de proceder y las actitudes fundamentales. El objetivo de nuestro estudio es conocer la percepción del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en relación con la adquisición de las competencias básicas necesarias para el desempeño laboral de su profesión. Se ha elaborado un cuestionario online para los alumnos de los distintos estudios de grado, licenciaturas y Máster Oficiales de Postgrado de Ciencias de la Educación. Los análisis a realizar hacen referencia al grado en que creen que han adquirido o están adquiriendo, en sus estudios, competencias profesionales básicas para el desempeño laboral tales como: capacidad de trabajo en equipo, responsabilidad, motivación, autocontrol, capacidad de tomar decisiones, etc.

Descriptores: *Competencias profesionales, Adquisición de competencias básicas, Profesionales de Ciencias de la Educación.*

Abstract

Professional competencies are the result of combining the knowledge, aptitudes and technical and necessary skills to practise the profession with the methodological guidelines and basic aptitudes. The aim of our study is to know the perception of the students body of the University of Educational Sciences in Málaga (Spain), in relation with the acquisition of the basic competencies needed for the performance or their profession. It has been elaborated an on-line questionnaire for students of several degrees (graduate and master) of the studies of education, in that Educational Sciences University. The data analysis refers to the degree in which they believe they are acquiring the professional and basic competencies for the performance of their profession, such as: capacity of teamwork, responsibility, motivation, self-control, decision making, etc.

Keywords: *Professional competencies, Basic competencies acquisition, Professionals of Educational Sciences.*

Introducción

En el momento actual el perfil de los profesionales de la educación viene determinado por dos conceptos, capacidad y competencia. La capacidad hace referencia al final de un proceso en el que se ha dotado al profesional de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para desempeñar su tarea y la competencia es un proceso variado y mucho más flexible que se va alcanzando a lo largo del desarrollo de la profesión generando nuevas capacidades. Las competencias tienen valor cuando se construyen desde el aprendizaje significativo y se apoyan en el constructivismo, cuando es el sujeto quien construye su propio conocimiento.

De los profesionales de la educación se pide que sea un intelectual, un guía cultural, un animador, un organizador, un mediador intercultural, etc., y además que desarrolle unas competencias profesionales. Entendemos por competencia la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar lo aprendido para encarar situaciones y resolver problemas reales (Rul y Cambra, 2007). Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido (Monereo y Pozo, 2007). En una concepción dinámica de las competencias se plantea que: se adquieren, se movilizan y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto, por lo que para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que quiere comprender (Galvis, 2007).

Para Cecilia Braslavsky (1999) toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados. Esto implica que hay que hacer a los profesionales competentes para un mejor desempeño de su actividad y para una mejor participación en la reinvención y puesta al día de sus centros de trabajo. Para esto deben tener cinco competencias básicas:

- Competencia pedagógico-didáctica. Los educadores deben potenciar los procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y saber seleccionar las estrategias que ayuden a conducir al alumnado.

- Competencia institucional. Para conocer la legislación en vigor, conocer la realidad del contexto profesional y demandar a las administraciones públicas desde la acción y no desde el inmovilismo.

- Competencia productiva. El educador debe comprender el mundo en que vive para promover los aprendizajes necesarios en el siglo XXI y ampliar los horizontes de la profesión.

- Competencia interactiva. Hay que aprender a comprender y a sentir con el otro, así como a interactuar con los que comparten tarea porque esto implica ampliar horizontes y enriquecer la tarea educativa.

- Competencia especificadora. Hay que saber adaptar los conocimientos propios del desempeño profesional al entorno y a la práctica real.

A modo de síntesis podemos destacar que en las próximas décadas los profesionales de la educación, en cualquier ámbito, deberán ser personas con actitud democrática, convicción de libertad y respeto por todas las personas y grupos, con principios éticos sólidos, con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Esto implica que sus competencias deben hacer referencias a tres ámbitos: el intelectual, que incluye lo cognitivo, lógico y científico; el social, con los procesos afectivos, éticos y estéticos; y el interpersonal, que implica la capacidad de aplicar los conocimientos y comprender a los sujetos.

Para que los profesionales de la educación alcancen las competencias de este perfil enunciado, es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometan a aumentar sus capacidades de observación, de prácticas reflexivas, de sentido propio de la capacitación, de desarrollo de inteligencias múltiples, de atender a los valores, etc.

Método

El objetivo de nuestro estudio es conocer la percepción del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en relación con la adquisición de las competencias básicas necesarias para el desempeño laboral de su profesión. Opinamos que cuanto mayor es el curso que realizan, mayores son las capacidades adquiridas. Para demostrar esto, consultamos la opinión del alumnado de la facultad de Ciencias de la Educación a través de un cuestionario.

Instrumento

La situación actual de nuestro alumnado nos preocupa ya que su futuro profesional estará relacionado con las competencias para las que ahora les damos formación. Un grupo de tres profesores universitarios hemos elaborado un cuestionario para averiguar la situación al respecto. En la elaboración del cuestionario piloto se tuvieron en cuenta las siguientes etapas (Selltiz, 1980:720):

- Decisión sobre qué información debe buscarse.

- Tipo de cuestionario que se va a utilizar.

- Redacción de un primer borrador.

- Revisión de las preguntas.

- Comprobación previa de los cuestionarios.

- Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.

A partir de los fundamentos teóricos expuestos anteriormente y de nuestras hipótesis se elaboró una versión de cuestionario que recogía las opiniones y los planteamientos que presentaban el grupo de profesores en relación a la opinión de nuestro alumnado con respecto a las capacidades adquiridas durante el transcurso de su carrera. El equipo de trabajo formado por tres profesores y expertos en el tema de la docencia universitaria elaboró una batería de preguntas sobre el tema que nos preocupaba distribuida en dos bloques. El cuestionario

constaba inicialmente de 33 preguntas organizadas en dos bloques diferentes, de los cuales, el primero se refería a los datos demográficos del alumnado participante y un segundo bloque de contenido según las búsqueda bibliográfica exhaustiva realizada por el equipo de investigación, todas ellas enfocadas a profundizar en el tema que trabajamos.

Tras la revisión de las preguntas y la depuración del instrumento, los bloques de contenidos que quedaron definidos serían los siguientes:

	BLOQUES	Nº DE CUESTIONES
I.	DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES	De la 1 a la 5
II.	CONTENIDO	De la 6 a la 33

Para la escala de respuesta se utilizó una tipo Likert. Cada ítem se refiere a una capacidad necesaria para el desarrollo profesional que debe ser adquirida durante la carrera y podrá ser contestado en base a una escala del 1 al 5 donde:

1- Capacidad no adquirida.

2- Capacidad poco adquirida.

3- Capacidad adquirida en parte.

4- Capacidad bastante adquirida.

5- Capacidad completamente adquirida.

Se realizó una modificación de la redacción de algunos ítems y se eliminaron algunos que resultaban ambiguos o eran de difícil comprensión. Con esto evitamos que nuestro cuestionario resultara tedioso y conllevara a la falta de motivación para acabarlo por parte de los encuestados.

Para el estudio preliminar el cuestionario fue pasado a un total de 10 profesores colegas del departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Se pretendía comprobar si el grado de comprensión de las cuestiones, por parte de los sujetos, era el adecuado. Se utilizó un vocabulario específico relacionado con las destrezas básicas de las profesiones relacionadas con la educación, todos los términos totalmente conocidos por el profesorado, no incluyendo ninguna abreviatura aunque nos resultara especialmente conocido el término. Una vez finalizada la elaboración del cuestionario, éste fue revisado por un comité de expertos en la materia. Cinco profesores de diferentes departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación y expertos en la materia tratada fueron los seleccionados como comité de jueces para revisar el cuestionario. Dicho comité evaluó y valoró positivamente la relación existente entre el contenido que se pretendía averiguar en nuestro estudio y los ítems reflejados en el cuestionario.

Muestra

Seleccionamos 50 alumnos para desarrollar la prueba piloto de nuestro cuestionario. Para seleccionar dicha muestra escogimos un tipo de muestreo no probabilístico deliberado

(Buendía, Colás y Hernández, 1998). El alumnado que realizó el cuestionario fue seleccionado entre las diferentes asignaturas impartidas por los tres investigadores en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. El tipo de muestreo utilizado para obtener la muestra fue no probabilística deliberado (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Análisis estadístico

Una vez recogidos los cuestionarios, los datos fueron analizados mediante el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics versión 20.

Fiabilidad del instrumento

Con el fin de hallar la fiabilidad del instrumento se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach. Este instrumento es uno de los más utilizados para establecer la fiabilidad de cuestionarios o escalas; está basado en la consistencia interna del mismo (Vilanova et al., 2007). El coeficiente que brinda depende, tanto del número de ítems del instrumento, como de la correlación entre los mismos o sus covarianzas; sus valores deben ubicarse entre 0.0 y 1.0, y se considera valores aceptables a partir del 0.7. De esta manera, se calculó el Alfa de Cronbach obteniéndose un valor medio de 0,855 en la 25 variables del bloque de contenido de la encuesta, lo cual significa que el cuestionario tiene una alta fiabilidad.

Resultados

Hemos basado los resultados obtenidos en el sistema de jueces, utilizado para aumentar la validez de contenido de las cuestiones planteadas. Estos jueces evaluaron, en función del objetivo de nuestra investigación y los fundamentos teóricos expuestos, la adecuación de las preguntas del cuestionario. Para asegurarnos de la claridad de la redacción de las cuestiones planteadas y comprobar si eran comprendidas por los participantes, se realizó una prueba piloto, administrando el cuestionario a un grupo de alumnos con características similares que los que forman nuestra muestra. Para minimizar los sesgos de las respuestas en las recomendaciones realizadas en el inicio del cuestionario:

- Hemos explicado el objetivo de la investigación.

- Hemos resaltado el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

- Hemos solicitado la sinceridad en sus respuestas por la gran importancia que tiene para nuestro estudio.

El 90% del alumnado que ha cumplimentado el cuestionario han sido mujeres y la edad mayoritaria ha sido en la franja de edad 20-25 años. Cabe destacar los siguientes logros de capacidad relacionada con la profesionalización de la docencia:

- El 85% ha manifestado una capacidad bastante adquirida y completamente adquirida para trabajar en equipo, utilizar diferentes recursos didácticos y el manejo de nuevas tecnologías. El 90% para ser responsable y el 95% para educar en valores.

- El 70% ha indicado una capacidad bastante adquirida y completamente adquirida para enseñar de manera participativa y un 80% para comunicar.

Sin embargo, el alumnado encuestado declara las siguientes carencias de capacidad:

- El 70% manifiesta haber adquirido poca o sólo en parte capacidad para saber prevenir el fracaso escolar y comportamientos inadecuados. El 60% indica tener sólo en parte capacidad para autocontrolarse en situaciones adversas y sólo un 50% se considera con capacidad de atención personalizada al alumnado.

- Asimismo, el 65% percibe no haber adquirido o tener poca capacidad de comunicación efectiva en inglés.

Conclusiones

Una vez finalizado el análisis y la valoración de los jueces seleccionados para ello, podemos afirmar que el cuestionario que hemos diseñado para medir la percepción del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en relación con la adquisición de las competencias básicas necesarias para el desempeño laboral de su profesión, gracias al coeficiente de Alfa de Cronbach, tiene una consistencia interna y es fiable. Por tanto podemos decir que, tras este estudio, el instrumento elaborado puede ser utilizado para conocer el nivel de capacidades que tiene nuestro alumnado según el nivel cursado.

Referencias

Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor Intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de educación, 19*. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>

Buendía, L., Colás, L. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica, 16,* 48-57.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Octaedro.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía, 370,* 12-18.

Rul, J. y Cambra, T. (2007). Educación y competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía, 370,* 71-80.

Selltiz, C., *et al.* (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

Vilanova, S., García M. B. y Señoriño, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, 9(2). Disponible en http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html

PROMOVER LA CONVIVENCIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES: DISEÑO DE DOS PROGRAMAS

Patricia Torrijos Fincias, Universidad de Salamanca
Eva María Torrecilla Sánchez, Universidad de Salamanca
Juan Francisco Martín Izard, Universidad de Salamanca
María Esperanza Herrera García, Universidad de Salamanca
Email contacto: patrizamora@usal.es

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje constituyen un acto indivisible que adquiere sentido en la relación, en el contacto humano y en cómo se articula esta relación (Palomero, 2009). De este modo, se hace necesario desarrollar las competencias inter e intrapersonales de los agentes educativos, de forma que las aulas y, por consiguiente, los centros educativos, sean verdaderos espacios de convivencia (Torrego, 2006; Boqué, 2007; Funes, 2011). Esta necesidad, implica formar profesores gestores de la convivencia en los centros educativos, lo que se apoya a su vez en la creación de programas específicos que promuevan competencias ligadas a la misma como son: la gestión de conflictos y el desarrollo emocional. Dicha estrategia puede ser trabajada a diferentes niveles, nosotros abogamos por una prevención primaria inespecífica (Bisquerra, 2012), es decir, formar a los futuros docentes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, para lo cual diseñamos una intervención a través de programas formativos.

Descriptores: *Formación de docentes, competencias, educación emocional, resolución de conflictos.*

Abstract

The teaching and learning are an indivisible act that makes sense in the relationship, human contact and how to articulate this relationship (Palomero, 2009). Thus, it is necessary to develop inter and intrapersonal skills of educative agents, for classrooms and therefore schools, will be really places to live together (Torrego, 2006; Boqué, 2007; Funes, 2011). This necessity, involves training teachers coexistence managers in schools, which in turn relies on the creation of specific programs to promote skills related to it such as: conflict management and emotional development. This strategy can be worked at different levels, we argue for primary nonspecific prevention (Bisquerra, 2012), this is, teach the future teachers of secondary and post-obligatory education, for which we design intervention through training programs.

Keywords: *Teacher training, competence, emotional education, conflict resolution.*

Introducción

¿Qué supone formar en competencias?

La formación en competencias supone un enfoque distinto en educación superior. El impulso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la llegada del Plan Bolonia, se convierten en la "puerta de entrada" de las competencias en nuestras Universidades. Sin embargo, su punto de partida es anterior al EEES y lo encontramos en la formación profesional. Esto es debido a que una competencia hace referencia a la adquisición de una destreza que ha de ser desempeñada en un terreno profesional (Carabaña, 2011). Del mismo modo, definir el término competencia no es fácil, al presentar muchas controversias. Nosotros nos inclinamos por la definición establecida por De Miguel (2005), quien presenta la competencia como la unión de tres elementos: *intención, acción y resultado*, esta definición se presenta esquemáticamente en la siguiente Figura 1:

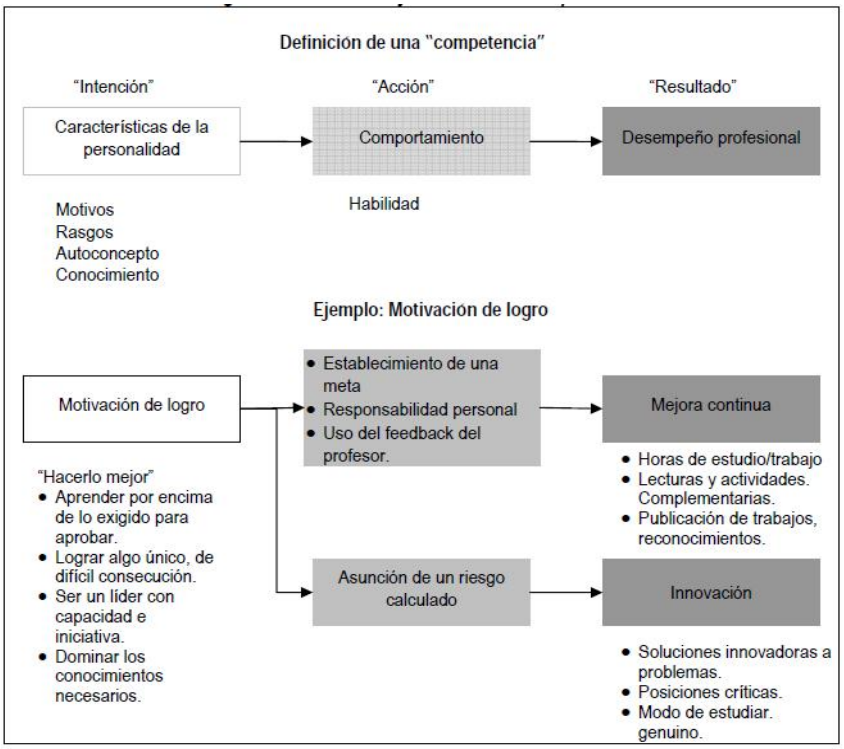


Figura 1. De Miguel (2005, p.24)

En definitiva, podemos decir que una competencia es una "combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. (…) Relacionado con la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas" (PISA, 2008, p. 18).

Nuestro trabajo se sitúa en la formación inicial de los profesores de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, es decir, se inserta en el contexto formativo del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas. La Orden Ministerial ECI/3858/2007 de 27 de diciembre establece los requisitos y las competencias que debe poseer el futuro profesorado. Indicamos aquellas competencias genéricas y transversales que se han incorporado al

mencionado Máster en la Universidad de Salamanca y que guardan relación con la convivencia, ligándola a la gestión de conflictos y al desarrollo emocional:

- **Competencias generales:**
    - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
    - Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- **Competencias transversales:**
    - Comunicarse de manera efectiva, de forma verbal y no verbal, tanto utilizando sus recursos personales como apoyándose en las tecnologías de la información y de la comunicación
    - Mantener un equilibrio socioemocional basado en la autoestima, la automotivación, la autocrítica y el autocontrol.
    - Ejercer su profesión con responsabilidad, actuando con empatía y ejerciendo el liderazgo.

Estas competencias constituyen el marco de referencia para los programas formativos que se presentaran a posteriori, y además coincidimos con Palomera et al. (2008) en que "…No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente" (p. 441.).

La necesidad de formación del profesorado para la promoción de la convivencia en las aulas

En los centros educativos, la convivencia y las relaciones interpersonales juegan un papel central. Los profesores deben poseer competencias que les permitan ser hábiles en el manejo de dichas relaciones. Generar competencias emocionales y estrategias para la resolución de conflictos resulta fundamental ante el estrés y los desafíos propios de la práctica docente, así como para ser capaces de transmitir, desarrollar y promover dichas competencias en su entorno (Zaccagnini, 2008).

Sabiendo que la finalidad de la educación no es otra que el desarrollo humano; poner en marcha programas formativos para los futuros docentes se convierte en una estrategia de prevención para disminuir los efectos nocivos de aquellos factores que pueden dificultar el desarrollo, bienestar personal y social de los docentes (violencia en las aulas, estrés, ansiedad, etc.). Además dichas estrategias responden a toda una serie de necesidades sociales no cubiertas en el currículo ordinario. Trabajando en una línea de prevención primaria

inespecífica, en el sentido de minimizar la vulnerabilidad a determinadas disfunciones y prevenir su ocurrencia (Bisquerra, 2005).

De este modo y, siguiendo las aportaciones de Extremera y Fernández- Berrocal (2004), entendemos que cuidar la formación inicial de los docentes, en cuanto a estas competencias, es fundamental por dos razones:

- El trabajo del docente en las aulas supone un modelo de aprendizaje socio-emocional de gran impacto para los alumnos.

- Desarrollar competencias les ayudará a afrontar con mayores posibilidades de éxito los desafíos cotidianos de su práctica docente.

Afrontamos la necesidad de formar a los profesores para que se conviertan en docentes que no reduzcan su función a ser meros transmisores de conocimientos, puesto que han promocionar el desarrollo humano en su globalidad (Filella et al, 2002) y es aquí donde la gestión de los conflictos propios de cualquier relación interpersonal y la promoción de competencias ligadas a la inteligencia emocional juegan un papel principal. Por lo tanto, desde un *enfoque preventivo*, los programas que presentamos en esta aportación al Congreso, pretenden potenciar una serie de competencias emocionales y de gestión de conflictos, maximizando las posibilidades de bienestar y previniendo la aparición de disfunciones que pueden surgir en el desempeño de la práctica docente. Lo que nos lleva a presentar el diseño de ambos programas, así como el punto de convergencia de los mismos, que supone un fortalecimiento de las actuaciones formativas que se están desarrollando con los futuros docentes.

Método

La metodología de estudio para evaluar su eficacia, se basa en un diseño preexperimental (Campbell y Stanley, 1966), con un solo grupo y medida pretest-postest. La hipótesis de partida con la que se trabaja es: "*la implementación de programas formativos, tanto de gestión de conflictos como de desarrollo emocional, favorecerá la promoción de competencias tanto del saber, saber hacer y saber ser*". Para ello, se diseñan y/o recogen instrumentos que permiten la medida de la competencia observada, para posteriormente, realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. Hemos de señalar que ambos programas se encuentran en fase de experimentación. Presentamos a continuación el diseño de los mismos:

Tabla 2
Resumen de programas PIE y E-TALCO

	Programa de Inteligencia Emocional. PIE	Taller de Convivencia. E-TALCO	
Objetivos	(1) Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado. (2) Favorecer relaciones interpersonales saludables en los contextos escolares.	(1) Ayudar a actuar y desarrollar una práctica educativa acorde con las necesidades reales. (2) Potenciar una formación integral en los individuos dirigida a la gestión de conflictos.	
Contenidos y competencias	Competencias: - Conciencia Emocional - Regulación Emocional - Motivación	Bloques temáticos	Competencias
		Conflicto	Interacción en conflictos
		Relaciones con	Autocontrol

<table>
<tr><td rowspan="4"></td><td rowspan="4">- Empatía
- Habilidades Sociales

(Estas competencia configuran los bloques temáticos que se plantean en el programa)</td><td>uno mismo</td><td>personal</td></tr>
<tr><td>Relaciones con los otros</td><td>Mejora de las relación interpersonal</td></tr>
<tr><td>Dirección de grupos</td><td rowspan="2">Interacción en conflictos
Estrategias de resolución de conflictos</td></tr>
<tr><td>Estrategias de resolución de conflictos</td></tr>
<tr><td>Metodología</td><td colspan="2">Presencial: experiencial.</td><td colspan="2">Online y presencial</td></tr>
<tr><td>Destinatarios</td><td colspan="4">Estudiantes</td></tr>
<tr><td>Temporalización</td><td colspan="4">30 horas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Variables
Instrumentos de medida</td><td>Saber</td><td>Saber ser</td><td>Saber hacer</td><td>Saber</td><td>Saber Ser</td><td>Saber hacer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Prueba objetiva y abierta (elaboración propia)
TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2005)</td><td>Prueba abierta (supuesto práctico)</td><td>Prueba objetiva (elaboración propia)</td><td>EMES-C (Caballo, 1987)</td><td>Prueba abierta (supuesto práctico)</td></tr>
</table>

Como se puede observar, ambos programas convergen en los destinatarios, temporalización y variables de estudio. Centrándonos en el proceso de evaluación de ambos, conviene destacar la importancia que le concedemos como garantía que nos permitirá responder a las necesidades de los destinatarios y fundamentar la validez de las intervenciones. Nuestra propuesta de evaluación para ambas estrategias formativas afecta a todo el proceso (desde el diseño hasta la validación del mismo), lo cual nos permitirá ir readaptándonos e incrementar la calidad de las actuaciones. Así, concebimos la evaluación como un proceso que contribuirá a la mejora de los programas, siendo de carácter no sólo sumativa sino también formativa, como herramienta para valorar el proceso de implementación de los mismos y llevar a cabo las adaptaciones oportunas (Pérez Juste, 2006).

Resultados

Como hemos expuesto anteriormente, ambos programas se encuentran en fase de experimentación, por lo que aun no pudiendo presentar resultados específicos, podemos encontrar puntos de convergencia entre ellos, enriqueciéndose así el proceso formativo de los futuros docentes. Convergencia que va más allá de los destinatarios, temporalización, variables de estudio, etc. Nos referimos a la conexión entre las competencias trabajadas. Entendemos que las personas no podrán gestionar sus conflictos o adquirir habilidades para hacer frente a los mismos, sin unos niveles óptimos de inteligencia emocional, es decir, consideramos que el conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los otros, así como la capacidad de regulación emocional, constituyen la base a través de la cual podemos afrontar los conflictos interpersonales de forma saludable. Del mismo modo, desde ambos programas se le da una importancia crucial al desarrollo de capacidades como la empatía y sobre todo la promoción de habilidades entre las que se destaca la asertividad.

Los efectos positivos de estos programas se avalan en estudios anteriores. Por su parte, el Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM, 2008) puso de manifiesto los efectos positivos de las competencias emocionales, configurándose competencias básicas para la vida y para el bienestar. Las emociones y las habilidades de manejo afectan a los procesos de

aprendizaje, a la salud física y mental, a la calidad de las relaciones y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007).

Mayer, Roberts y Barsade (2008) muestran que las personas con mayor *inteligencia emocional* son menos propensas a los conflictos interpersonales, a mantener actitudes violentas, al abuso y consumo de sustancias tóxicas, a sufrir problemas de ansiedad o depresión, etc… alcanzado mayores niveles de satisfacción y bienestar personal a un sinfín de profesionales, entre ellos los educadores.

Investigaciones como las de Garrard y Lipsey (2007) establecen, tras un estudio realizado con estudiantes, que los programas de resolución de conflictos generan menor número de situaciones antisociales. Por su parte, Campo, Fernández y Grisaleña (2005) resaltan la necesidades de relaciones intepersonales adecuadas en los centros educativos (estudiantes-docentes; docentes-familias; docentes-docentes y estudiantes-estudiantes), aspectos que potencian, a nuestra manera de ver, tanto la inteligencia emocional como la resolución de conflictos.

Discusión

La formación inicial del docente, en este caso, del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, debe incluir la promoción de competencias emocionales y gestión de conflictos, si queremos ser coherentes con los resultados de las investigaciones anteriormente presentadas, con lo que las leyes nos exigen en cuanto a competencias que deben poseer los responsables del proceso educativo y con el modelo de sociedad europea que perseguimos. Fortalecer competencias ligadas a la resolución de conflictos y al desarrollo emocional se convierten en el complemento idóneo del desarrollo cognitivo y, en la base fundamental que nos dará las claves para potenciar un verdadero desarrollo integral en el alumnado (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005), apostando por la siguiente afirmación: “solo formando a profesores competentes conseguiremos ciudadanos sociales”.

Referencias

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 19*(3), 95-114.

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra, (Coord.), E. Punset, F. Mora, E. García Navarro, E. López-Cassà, J.C. Pérez-González, L. Lantieri, M. Nambiar, P. Aguilera, N. Segovia y O. Planells, *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Barcelona, Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.

Boqué, M.C. (2007). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.

Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*.Chicago, IL: Rand McNally. (Traducción española: Amorrortu, Buenos Aires, 1973).

Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista iberoamericana de educación, 38,* 121-145.

Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, *1*(63), 15-31.

De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Servicio de publicaciones: Universidad de Oviedo. Disponible en <http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf> Fecha de consulta 07/05/2012.

Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación, 33*(8), 1-9.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 19*(3), 63-93.

Filella, M., Belzile, N., Chen, Y. (2002). Antimony in the environment: Are view focused on natural waters-*I. Occurrence*. *Earth Science Reviews 57*, 125-176.

Funes, S. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En S. Funes Lapponi (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª ed., pp. 27-52). Madrid: Wolters Klumer.

Garrard, W. y Lipsey, M. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly, 25*(1), 9-38.

Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM, 2008). *Educación Emocional y Bienestar. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology*, *59,* 507-536.

Mayer, J.D., Roberts, R.D. y Barsade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology, 59*,507-536.

MEC (2007). Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado,* 29/12/2007.

Palomera, R. *et. al.* (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 437-454.

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 12*(2), 145-153.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos.* Madrid: La Muralla.

Torrego, J. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. En A. Moreno (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 409-433). [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Zaccagnini, J.L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En A. Acosta, J. M. Arribas, R. Bisquerra, I. Etxeberria, P. Fernández-Berrocal, F. López Sánchez, R. Yus y J.L. Zaccagnini. *Educación emocional y convivencia en el aula* (31-84). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría de Estado de Educación y Formación.

DENTRO DEL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, ¿LA FORMACIÓN DIDÁCTICA HA TENIDO UN FUERTE PAPEL EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA?

Belén Gisbert Ferrándiz, Universidad de Alicante
Alejandra Gisbert Ferrándiz, Universidad de Alicante
María Vicent Juan, Universidad de Alicante
Carolina Gonzálvez Macià, Universidad de Alicante
María Isabel Gómez Núñez, Universidad de Alicante
Email contacto: belengisbertferrandiz@gmail.com

Resumen

La propuesta de investigación aparece por la inquietud hacia la problemática existente en los institutos de educación secundaria obligatoria con la desmotivación del alumnado, la falta de interés por el estudio, las conductas disruptivas existentes y las malas contestaciones; entre muchos otros factores ¿Los conocimientos didácticos y pedagógicos de los docentes tienen algo que ver? El hecho de contar con pocas estrategias, recursos y técnicas puede hacer que los alumnos lleguen a altos grados de desmotivación que pueden llevar como consecuencia a problemas de conducta, dejadez en los estudios, falta de interés por aprender… Así pues, la presente investigación tiene como objetivos básicos detectar las dificultades didácticas que presentan los docentes de secundaria y la valoración que tienen de la didáctica y la pedagogía como parte importante en la formación tanto de los alumnos como de su propio desarrollo profesional docente. El enfoque metodológico desde el cual se aborda este estudio es el biográfico narrativo dentro de la metodología cualitativa; los sujetos objeto de estudio son docentes de secundaria de institutos públicos de la provincia de Alicante a quienes se les pasa una entrevista abierta, flexible, dinámica y en profundidad con cuatro cuestiones. Los resultados demuestran la importancia de la didáctica y la pedagogía dentro del proceso de formación del profesorado.

Descriptores: *Formación, Didáctica, Pedagogía, Secundaria, Desarrollo profesional.*

Abstract

The research proposal appears to concern the problems in the compulsory secondary schools with students' lack of motivation, lack of interest in the study, existing disruptive behaviors and bad answers, among many other factors Do didactic knowledge and teaching of teachers have something to do? The fact that we have few strategies, resources and techniques that students can reach high levels of motivation that can lead due to behavioral problems, carelessness in studies, lack of interest in learning ... So, this research has basic objectives detect didactic difficulties presented by high school teachers and their rating of didactics and pedagogy as an important part in the formation of both students and their own professional development. The methodological approach from which this study addresses is the biographical narrative within qualitative methodology, the subjects under study are secondary teachers in public schools in the province of Alicante who have passed an

interview open, flexible, dynamic and thoroughly with four questions. The results demonstrate the importance of teaching and pedagogy within teacher education process.

Keywords: *Education, Teaching, Pedagogy, School, Professional development.*

Introducción

Actualmente asistimos a innumerables cambios dentro del contexto en el que vivimos que afectan, muy especialmente, al campo educativo. Especialmente, en los últimos años, el sector que ha concitado mayor atención y mayor preocupación, ha sido el de la educación secundaria obligatoria (ESO) (Teixidó, 2001). El análisis de la complejidad de un instituto de educación secundaria obligatoria pasa por analizar diversos factores influyentes dentro de la formación del alumnado y que son causantes de la actual preocupación: el contexto, factores sociales, factores mentales y los factores propios de la intervención del profesor: programación, ejecución y evaluación, es decir, la dimensión pedagógica (Medina, 1995; Cabello, 1996). Sobre este último apartado se centra la presente investigación: la relevancia de la formación pedagógica y didáctica dentro del desarrollo profesional docente de un profesor de secundaria y cómo afecta esto dentro del aula.

En relación con esta idea, numerosas son las cuestiones que se plantea Tardif (2004) sobre el profesorado de educación secundaria obligatoria (LOE, 2006) ¿Qué conocimientos sirven de base al oficio de profesor? ¿Tratan únicamente aspectos básicos o más bien se centran en la discusión, el saber hacer y las habilidades? ¿Cómo se adquieren esos saberes? ¿A través de la experiencia profesional, de la formación recibida en un curso, en la universidad o por otras fuentes? ¿Cuál es el papel de los saberes docentes en relación con los demás conocimientos propios de la actividad educativa? En la etapa pre-profesional, actualmente, en el sistema educativo español, se ha elaborado el máster universitario en profesor de educación secundaria obligatoria de un año de duración con período de prácticas en un instituto (LOE, 2006), el cual capacita a todos los licenciados para la obtención del título de profesionales de especialización didáctica y acredita con los certificados de cualificación pedagógica y aptitud pedagógica, todos ellos avalados por la universidad y por el Ministerio de Educación. Este nuevo plan de estudios, sustituye el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) a quien se le consideraba escueto y con falta de contenidos didácticos (Vilches, 2010). Dentro de cada módulo específico del máster, existe una asignatura obligatoria relacionada con la didáctica y la materia a impartir con un total de nueve créditos ECTS. Por ejemplo: si eres licenciado en filología catalana hay a disposición una asignatura titulada: didáctica de la lengua. Dentro de todo este proceso de formación, el docente debe recibir la suficiente formación que le acredite como profesor, formación que debe ser didáctica y pedagógica, centrada en la tarea que posteriormente se va a elaborar.

Atendiendo a Jiménez (2003), uno de los problemas de estos cursos de formación de profesores es el hecho de no considerar las diferencias que existen entre el saber que se declara, el saber hacer procedimental o saber que orienta la intervención y el saber ligado a la acción o conducta real (García y Cubero, 2000). Muchas propuestas formativas tienden a considerar, de hecho, que la relación establecida entre la teoría y la práctica es unidireccional y jerárquica (Porlan y Rivero, 1998); es decir, va desde la teoría hacia la práctica, de tal forma que se llega a pensar que si se pone al profesor en contacto con una serie de fundamentos disciplinares rigurosos y se le brinda la oportunidad de aplicarlos a la realidad escolar, éste

será por sí sólo y de manera espontánea capaz de transferir determinados conceptos desde el contexto científico al profesional, tanto en el plano mental como en el de la conducta.

Como vemos, existe un cierto desajuste entre la función básica que se asigna a la enseñanza obligatoria y los conocimientos que poseen los docentes de secundaria. Son múltiples las voces que reclaman un cambio en la formación de los docentes de secundaria con diversos matices. Por ejemplo, el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Cataluña en el año 2000 (Teixidó, 2001), plantean la necesaria renovación del profesorado docente tanto en los inicios de su formación como a lo largo de su carrera profesional.

Previamente los problemas deben ser paliados desde la administración con reformas sustanciales en los cursos de formación del docente atendiendo a la definición y caracterización teórico- práctica del conocimiento profesional deseable: no solamente conceptos de la propia materia sino más bien, aprender a enseñar. Enseñar es la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas y en definitiva, procedimientos que se consideren apropiados (Monereo, 2006), otro cambio debe ser el fomento de la formación inicial pero también la formación continuada para su propio desarrollo profesional docentes donde el profesor sigue formándose y evolucionando dentro de su campo de estudio.

Después del cambio administrativo, debe ser el docente el que experimente un cambio para la mejora de la educación en secundaria. Se trata de avanzar juntos, partiendo de la realidad, de los problemas diarios, de los intereses del docente y de los alumnos, en definitiva, de la didáctica y la pedagogía, para mejorar el conjunto de habilidades sociales docentes facilitadoras del trabajo educativo con adolescentes de 12 a 16 años. Así pues, se argumenta la necesidad de que los docentes se construyan y desarrollen una competencia profesional adecuada a su estilo personal, es decir, propia para la gestión de aula que es una cuestión extremadamente compleja, en la cual intervienen múltiples factores (Teixidó, 2001). Tres factores a resaltar como posibles dificultades dentro del aula: obstáculos o dificultades epistemológicas, asociadas a las dificultades y estructuras del contenido que se enseña; obstáculos psicológicos, asociados a las características cognitivas del sujeto que aprende y por último, y los interesantes para el desarrollo de nuestra investigación, los obstáculos didácticos, asociados a los dispositivos y modelos de enseñanza así como a la capacidad de recolección de diferentes recursos y actividades (Astolfi, 1999).

El docente debe conocer muy bien la materia que imparte pero también poseer el conocimiento didáctico de cada uno de los contenidos (Mellado, 1996). El conocimiento profesional que se desea es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, resultado de la integración de las teorías, la acción profesional y la didáctica (suma de saberes académicos, creencias y principios de acción,rutinas y guiones de acción y teorías implícitas) (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998). Por último, una de las dificultades más notables que tienen los profesores de secundaria es la escasez de recursos para la incentivar la motivación. Actualmente, el docente debe enfrentarse al proceso de enseñanza a partir de enseñar a aquellos que quieren y a aquellos que no. Esta circunstancia lleva al docente a tener que resolver situaciones a las que no está acostumbrado. El implantar en las escuelas una enseñanza participativa y motivadora, donde las nuevas tecnologías tengan un espacio relevante podría aumentar el interés de nuestros alumnos/as y como consecuencia cambiar su actitud frente a la educación y a las personas que la imparten y contribuiría a mejorar las tensiones dentro del grupo.

Por tanto, los objetivos que persigue la presente investigación son: Identificar el conjunto de conocimientos didácticos de los profesores de educación secundaria obligatoria y sus dificultades así como conocer las necesidades que tienen en el aula e interpretar las valoraciones a cerca de la didáctica. Por consiguiente, las cuestiones de investigación son: ¿cuál es la formación didáctica de los profesores de secundaria? ¿Existen dificultades didácticas y pedagógicas entre los profesores de educación secundaria? ¿Cuáles son? ¿Qué necesidades didácticas necesitan los profesores de secundaria para su formación? ¿Los alumnos se sienten motivados ante las estrategias utilizadas por el docente? Y, por último, ¿qué valoración dan los docentes de secundaria a la didáctica?

Método

El enfoque metodológico desde el cual se ha abordado este estudio ha sido el biográfico narrativo dentro de la metodología cualitativa; de este modo, se ha avanzado en la investigación desde lo particular y detallado, concediéndole al sujeto individual todo el protagonismo y entendiendo que los seres humanos somos «organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas» (Connelly y Clandinin, 1995).

Contexto de la investigación

Un problema auténtico y situado orienta el vector de esta investigación hacia el análisis y valoración de los resultados narrativos de las entrevistas realizadas por docentes de educación secundaria obligatoria en funciones de el IES Serra de Mariola de Muro de l'Alcoi durante el curso académico, 2012-2013. La intención primera de este análisis es descubrir las dificultades didácticas que presentan los docentes de secundaria en relación con su formación, su desarrollo posterior y su opinión y valoración a cerca de la pedagogía y didáctica como materias esenciales para la enseñanza y en definitiva, para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las sesiones se han llevado a cabo de la siguiente manera: cuatro sesiones semanales durante dos semanas con ocho docentes y otra semana con únicamente dos docentes. Cada una de las sesiones ha sido de una hora dentro del mismo instituto en una sala privada donde únicamente se encontraban el investigador y el participante. El ambiente de entrevista debe ser cálido, confortable y acogedor y sin sonidos exteriores o personas influyentes alrededor.

Participantes

La muestra ha sido de un total de 10 profesores de los cuales, 4 son hombres y 6 mujeres, con rangos de edad comprendidos entre los 20 y los 60 años. De la muestra disponible, dos de los participantes son profesores interinos que años anteriores no habían estado en este mismo instituto. Los ocho restantes son funcionarios de carrera con plaza adjudicada en este mismo centro, algunos de ellos desde hace ya muchos años. La muestra es no probabilística ya que se ha seleccionado de forma intencional como consecuencia de la voluntariedad de los mismos participantes. No se ha seguido ningún criterio de selección, únicamente que fueran docentes en un instituto de educación secundaria obligatoria.

Instrumento

De las diferentes estrategias de recogida de datos que integran el enfoque cualitativo, se ha optado por la entrevista directa, abierta, flexible, dinámica y en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992) con cinco cuestiones donde se recogen tanto datos personales y profesionales como opiniones y valoraciones a cerca de la temática tratada en esta investigación: dificultades didácticas que se presentan en la educación secundaria como docentes. La entrevista ha sido elaborada de forma personal por el investigador con preguntas relacionadas con la propuesta a investigar pretendiendo pues, extraer la máxima información con las respuestas narrativas de los docentes. Se parte de una cuestión inicial a cerca de la formación didáctica recibida a lo largo de su trayectoria profesional para ir detallando las cuestiones a posibles dificultades dentro del aula, necesidades, influencia de la didáctica y finalmente, la importancia de la didáctica. Como se puede observar, se va de lo general a lo particular para entrar más en las opiniones personales de cada uno de los entrevistados.

Resultados

Los resultados que se muestran a continuación han derivado de los objetivos y de las cuestiones de investigación de las cuales se han extraído las categorías y a su vez los códigos para analizar las frecuencias de respuesta y los porcentajes. En relación a la categoría 1: Formación didáctica, han derivado cinco códigos: licenciatura, CAP, CEFIRE (f=9; 9%), nada didáctico (f=1; 1,1%), compañeros y familia (f=3, 3.3%), personalmente (f=4; 4,4%) y experiencia (f=2; 2,2,%)

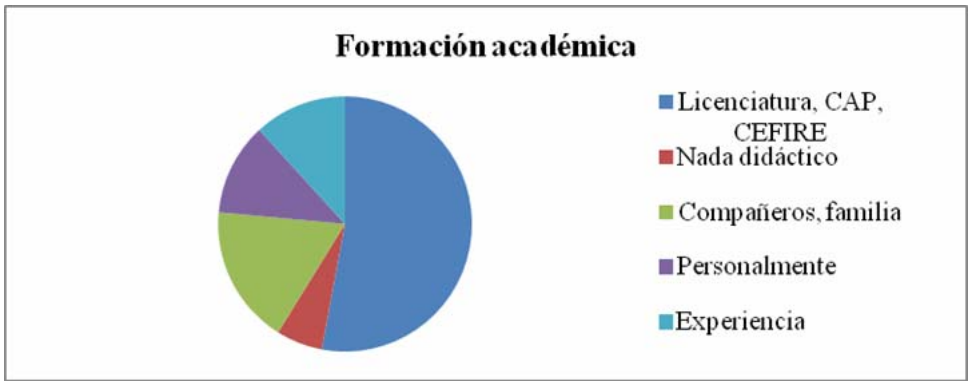


Gráfico 1. Frecuencias

Dentro de esta categoría, el primer código es: Licenciatura, CAP, cursos CEFIRE. Nueve de los diez entrevistados afirma poseer algún tipo de formación didáctica mientras que solamente un sujeto afirma no poseer nada. El sujeto que afirma no poseer ninguna formación didáctica es el 9 quien expresa: "Ninguna, hice formación del profesorado pero ya hace muchos años, tantos que casi ni me acuerdo". De un total de 10 profesores, 7 se han formado en didáctica y pedagogía a partir del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) como por ejemplo el entrevistado 1 que responde sobre su formación didáctica de la siguiente manera: "CAP, actual máster en profesorado de educación secundaria, especialidad en geografía e historia". Para suplir parte de las carencias didácticas que manifiestan que tienen, muchos de los entrevistados afirman haber realizado algún curso del CEFIRE: "También he realizado muchísimos cursos a lo largo de la carrera profesional, por ejemplo, en los CEFIRES. Solamente el entrevistado 3 y 7 afirman haber realizado algún curso sobre didáctica en los CEFIRES: "Pienso que es muy importante la formación continuada y sobretodo, en didáctica

y pedagogía" (entrevistado 7). Otra forma de suplir las carencias didácticas es de forma personal y por el propio interés de la persona para formarse y estar al día, básicamente esta formación autodidacta se hace a partir de Internet, un 4,4% afirma buscar en Internet para formarse. Está el caso por ejemplo del entrevistado número 1 quien afirma: "A la hora de elaborar actividades lúdicas, sí que he hecho algunas búsquedas personales por Internet".

Para finalizar con esta primera categoría, un último código a analizar es el de la experiencia. Hay quien afirma que a base de experiencia y de años de trabajo uno aprende diferentes metodologías, estrategias de actuación o técnicas para llevar la clase adelante. Es el caso de los entrevistados 3 y 4 quienes afirman: "A partir de la experiencia en el trabajo, uno va aprendiendo diferentes herramientas· (entrevistado 3).

Para la categoría 2: Dificultades

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes correspondientes a la categoría: dificultades

Pregunta	**Códigos**	**Frecuencia**	**Porcentajes**
¿Cuál crees que son las dificultades de un profesor de educación secundaria en relación con la didáctica y la pedagogía de la enseñanza?	Falta de destrezas didácticas	9	9,9%
	Problemas con las TIC	2	2,2%
	Personales: inseguridad, temores	1	1,1%
	Problemas con el alumnado	4	4,4%
	Experiencia	3	3,3

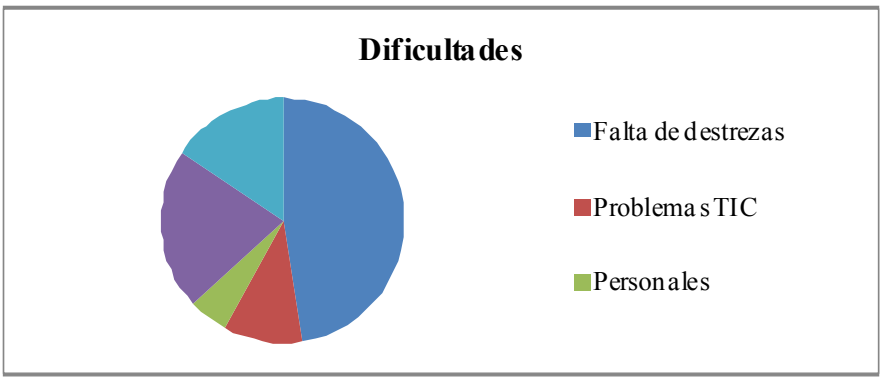


Gráfico 2. Frecuencias

Este apartado es de gran relevancia para la investigación ya que le proporciona elementos claves sobre qué dificultades tienen los docentes de secundaria atendiendo a su formación didáctica. Como se puede observar en la tabla y en el gráfico, las dificultades relacionadas con aspectos meramente didácticos como son: herramientas, estrategias, materiales… es la respuesta más frecuente (f= 9) mientras que las respuestas relacionadas con los problemas personales no han sido muy frecuentes a lo largo de las entrevistas, hecho que determina que los docentes no tienen temores ni miedo al fracaso, más bien reconocen sus

carencias en cuanto a aspectos didácticos se refiere. El entrevistado 2, por ejemplo afirma "no tienen suficientes estrategias y técnicas de trabajo para aplicar en el aula".

Los problemas con el alumnado es el segundo código con más frecuencias de respuesta (f=4) haciendo alusión sobre todo, a los problemas conductuales de los alumnos, la falta de interés y la desmotivación. Para ejemplificarlo están las respuestas del entrevistado 1: "controlar la conducta de los alumnos porque uno tiene que ser muy fuerte y duro para aguantar esta etapa". Otra dificultad que encuentran los docentes de secundaria es la escasez de recursos que poseen para atender a la diversidad. La frecuencia de respuesta ha sido de 3 con un porcentaje del 3,3% siendo bastante bajo y extraño ya que, la gran mayoría de docentes de secundaria tienen problemas en este aspecto. Resaltar la respuesta del entrevistado 5: "dificultades con aquellos alumnos que necesitan ayuda adicional porque nunca ha tratado con ellos ni tiene los medios

Otra dificultad que se encuentra entre los docentes de secundaria es en el manejo de las TIC. Probablemente es debido a la edad de los docentes quienes se han formado en una era no tecnológica y a quienes les cuesta entender todo este nuevo mundo. Si se observan las respuestas de los entrevistados, la mayoría de los que responden que tienen problemas en este ámbito son de un rango de edad de entre los 50-60 años. La tercera categoría: necesidades de formación y utilización de destrezas didácticas. Esta categoría se ha dividido en cinco códigos: falta de destrezas didácticas (f=4; 4,4%), Problemas con las TIC (f=4; 4,4%), Personales (f=5; 5,5%), Necesidades de motivación hacia los alumnos (f=6; 6,6%) y resolución de conflictos y atención a la diversidad (f=5, 5,5%).

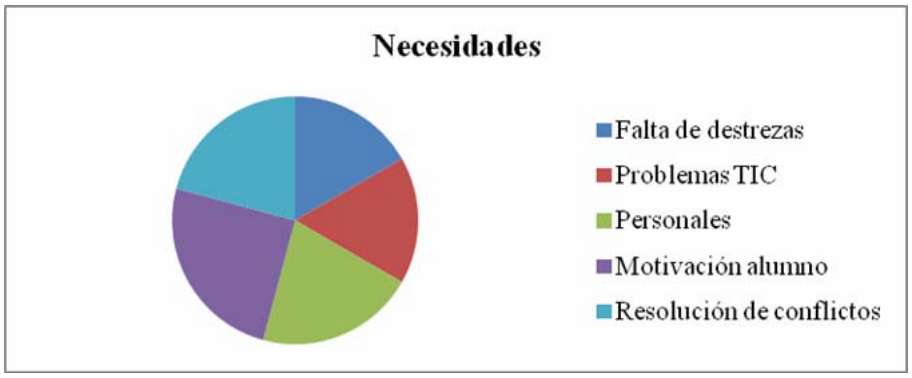


Gráfico 3. Frecuencias

Las frecuencias en relación con las necesidades quedan bastante igualadas, destaca sobre todo la necesidad de motivar al alumnado para que realce tareas y tenga interés por estudiar (f=6). El entrevistado 10 afirma: "Muchas veces pienso que no les interesa para nada lo que les digo y que debo llegar a ellos pero el problema es saber cómo". Por consiguiente, otra necesidad con respuesta bastante frecuente ha sido la de resolución de conflictos donde los docentes no saben cómo actuar en diferentes situaciones cuando los alumnos se alteran y pierden el control. El entrevistado 5 comenta: "a la hora de resolver conflictos de clase que a veces resulta casi imposible. No sé muy bien qué hacer y cómo actuar ni qué será lo mejor"

Los problemas personales (f=5) y con las TIC (f=4) también son respuestas frecuentes dentro de las necesidades. Los primeros de ellos se explican a partir de la respuesta del entrevistado 3: "Este primer trimestre ha suspendido muchísima gente y eso me preocupa. No solamente son ellos los culpables sino que yo también" a quien le preocupa que le pasa a sus

alumnos y el por qué de los suspensos. Por último, resaltar la frecuencia del código: necesidades por falta de destrezas didácticas ya que sorprende la baja frecuencia de respuesta en relación con las dificultades que los docentes presentaban en este campo. Aquí se puede concluir que las otras necesidades, anteriormente comentadas, las priorizan más y las ven como algo mucho más necesario.

La cuarta categoría a analizar es la de la interacción y motivación con los alumnos y de los alumnos. Esta categoría se divide a su vez en cinco códigos: interacción positiva (f=6; 6,6%), interacción negativa (f=4; 4,4%), motivación positiva (f=5; 5,5%), motivación negativa (f=3; 3,3%) y no sabe si existe motivación (f=1; 1,1%)

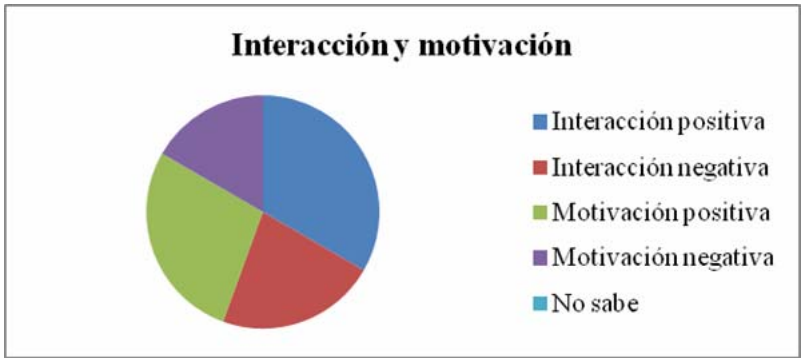


Gráfico 4. Frecuencias

Para realizar el análisis de estos datos, empezamos con la interacción. La frecuencia de respuesta ha sido bastante satisfactoria ya que una f= 6 ha sido en relación con la interacción positiva con el alumnado. Este hecho permite afirmar que, por lo general, existe un buen clima de trabajo y de relación entre docente y alumno. Por ejemplo, el entrevistado 5 afirma: "Los alumnos en clase suelen estar bastante atentos e interactivos". En relación con la motivación de los alumnos, también ha sido bastante satisfactoria ya que una frecuencia de 5 ha sido en relación a la motivación positiva de los alumnos, hecho que se relaciona con la interacción previamente comentada. Por ejemplo el entrevistado 7 explica: "Los alumnos avanzan bastante bien y eso me hace feliz. Los veo pasarlo interesados y con ganas de aprobar". La última categoría a analizar es la de la Valoración de la didáctica, siendo ésta positiva o negativa. En relación a la positiva, puede a su vez ser decisiva (f=7; 7,7%) o no decisiva (f=3; 3,3%), por lo que respecta a la negativa (f=0; 0%).

Gráfico 5. Frecuencias

Los resultados son muy positivos y sorprendentes ya que 7,7% de las frecuencias de respuesta dan una valoración positiva y decisiva a la didáctica dentro de la formación de los

alumnos. A pesar de ellos no poseer esta formación, la valoran y la consideran relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Discusión

Los datos han sido muy positivos ya que la gran mayoría de los docentes 9/10 afirma tener dificultades en relación con la didáctica: falta de recursos, de estrategias de actuación, de técnicas de trabajo… Es un alto porcentaje que sustenta la idea inicial de la investigación centrada en las dificultades didácticas de los profesores de secundaria.

Otro dato revelador es la escasez de formación didáctica que tienen los docentes a lo largo de su formación, todos menos un sujeto coinciden en afirmar que su formación se reduce al CAP donde además confirman, el bajo nivel didáctico que allí se impartía. Además, es relevante resaltar que existe una frecuencia bastante elevada, para la extensión de la muestra, que confirma que se prepara y forma didácticamente pidiendo ayuda, buscando en Internet y en los libros, este aprendizaje autodidacta hace visible el interés que tienen estos docentes por la disciplina y por mejorar su trabajo día a día.

En relación con las dificultades didácticas, uno de los objetivos que se presentaban en la investigación era la detección de las mismas. Así pues, han salido un total de cinco dificultades generales como son: dificultades didácticas para ejercer, problemas con las nuevas tecnologías, problemas personales por falta de seguridad en uno mismo, problemas relacionados con el interés, motivación y comportamiento del alumnado y problemas a la hora de atender la diversidad. Como se puede observar, estas cinco dificultades definen a la perfección qué sucede dentro de un aula de secundaria y a qué se enfrenta el docente. Los diez entrevistados han dado en el clavo destacando estas cinco. Como consecuencia, como se había comentado con anterioridad, las necesidades de los profesores deberían estar en concordancia con las dificultades pero esto no ha ocurrido así. Ha resaltado por encima de todo la necesidad de los docentes por motivar a sus alumnos (6,6%) por lo que se detecta como una preocupación primordial y fundamental en la labor docente. Las otras necesidades detectadas entre los docentes de secundaria son: necesidades de tipo didácticas (4,4%), necesidades relacionadas con las nuevas tecnologías y los problemas que tienen para utilizarlas (4,4%) frente al 2,2% de dificultades detectadas en la categoría anterior, necesidades personales por falta de seguridad y confianza en uno mismo (5,5%) frente al 1,1% de las dificultades personales y finalmente, necesidades relacionadas con la resolución de conflictos (5,5%) en relación al 4,4% de dificultad en los problemas con el alumnado. Se observan leves pero notables diferencias entre una categoría y otra que puede deberse al grado de importancia que han dado al responder a las necesidades siendo para ellos relevantes el hecho de no atender bien los conflictos de los alumnos, los factores personales y la motivación del alumnado.

En cuanto a la categoría de interacción y motivación, resultaría obvio que después de analizar las necesidades donde los docentes expresan su necesidad por motivar al alumnado que la motivación negativa, es decir, la falta de motivación, resaltara por encima de las demás. Otra vez nos encontramos con la situación de que lo esperado no son los resultados finales. Sobresale la motivación positiva del alumnado en un 5,5% frente a la motivación negativa con un 3,3%, es decir, una frecuencia de 5 frente a una de 3, respectivamente. El hecho se podría deber a que una cosa son las necesidades que el profesor cree que tiene y la otra es, cómo ve a los alumnos en clase queriendo pensar que éstos están motivador e interesados por lo que hacen dentro de la clase. Además, y en relación con este último apartado, un 6,6%

considera que la interacción entre ellos y los alumnos es positiva y buena frente a un 4,4% que la consideran negativa. Si hacemos una revisión rápida de las narrativas podemos observar que tres de los entrevistados que expresaban su preocupación por la motivación negativa de los alumnos son coincidentes en la respuesta de interacción negativa: el 3, el 9 y el 10 por lo que manifiestan un claro malestar con la relación de los alumnos y la motivación de los mismos.

Además de todos estos resultados, cabe señalar los datos de la categoría valoración de la didáctica donde un 7,7% responden que la ven como algo positivo y decisivo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje frente a un 3,3% que aseguran que es positiva pero no decisiva ya que existen otros factores más importantes como es el hecho de enseñar conceptos. El hecho de que docentes con escasez de formación didáctica opinen que la didáctica es fundamental dentro del proceso de desarrollo profesional docente de un profesor de secundaria obligatoria hace repensar todo el sistema educativo actual sobre se sustenta el actual plan de estudios en relación con las licenciaturas o máster en profesor de educación secundaria obligatoria. Las licenciaturas, muchas de las veces forman a futuros docentes y es por ello necesario el hecho de instaurar ciertas asignaturas relacionadas con la pedagogía y la didáctica de la enseñanza. No se puede afirmar que sean asignaturas obligatorias pero sí, por lo menos, optativas, para que puedan ser elegidas para el camino del futuro profesional docente. Además, sería muy conveniente una previa información a todos y cada uno de los matriculados en las diferentes licenciaturas sobre cómo está la situación didáctica dentro de los institutos. Pero, no solamente con una formación inicial el docente de secundaria y por lo general, todos los docentes, deben formarse, en este caso, en materia de didáctica. Esto debe ser un proceso continuado y lineal que debe seguir para el resto de la vida y más en la sociedad donde vivimos donde los cambios son notorios y rápidos. El docente con muchos años de experiencia no puede ser indiferente a todo esto, y se citan los de mucha experiencia ya que han aparecido algunas narrativas que han hecho alusión a la experiencia como parte de su formación didáctica, el docente no debe mantener una postura inalterable sino que debe ser dinámico como la sociedad, conocer los cambios y circunstancias que envuelven tanto el mundo educativo como social. Se mueven en una profesión dinámica y abierta al cambio por lo que ellos mismos deben de ser capaces de entender esta nueva postura (Teixidó, 2001). Día a día salen a escena numerosos paradigmas, métodos de trabajo, actividades, recursos, recursos tecnológicos con los que se deben contar para trabajar. Toda esta formación extra, es decir, que se encuentra ya fuera del proceso de formación inicial por aparecer en una época más tardía, debe ser aprendida ya sea mediante cursos, libros o de forma autodidacta mediante Internet, herramienta fundamental hoy en día para conocer nuevos ideales. Es obvio y necesario tener en consideración que para un docente de secundaria conocer muy bien la materia que imparte es fundamental, ya no sólo para él sino también para la mejor comprensión por parte de los alumnos pero esto es una obviedad que no hace falta ser estudiada. El problema ha surgido del hecho de que, tradicionalmente, se ha considerado esto como base fundamental sin pensar en otros aspectos que tal vez, sean mucho más importantes que este, como puede ser el caso de la didáctica (Tardif, 2004)

Si uno mismo reconsidera todo esto y además asume el gran papel que tiene la didáctica dentro del mundo de la enseñanza, entendida esta como base y pilar fundamental del trabajo de profesor, se puede llegar a ver una visión mucho más amplia de la educación y se pueden conseguir grandes logros con los alumnos y alumnas de la educación secundaria obligatoria, empezando por su motivación hacia el aprendizaje y el conocimiento y terminando por la construcción de la persona con sus valores, ideales de vida, normas ciudadanas… que les permiten entrar dentro del mundo social donde están sumergidos. Es por

todo ello, que la didáctica juega un papel muy relevante dentro de la formación de los más jóvenes así pues, cabe replantearse qué hacer con este sesgo que existe en el sistema educativo que debe ser paliado y solucionado cuanto antes para poder mejorar así, la enseñanza de los institutos de este país.

Atendiendo a Tardif (2004) y derivado de todo lo anterior, se llega a la conclusión de la necesidad de revisar la formación de los docentes teniendo en cuenta ya no sólo los saberes del profesorado sino también, la formación pedagógica y la realidad específica de su trabajo cotidiano.

Referencias

Astolfi, J. (1994). El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias, 12*(2), 206-216.

Cabello, M.J. (1996). El trabajo educativo: de la LOGSE al aula. En J. Fernández Sierra (Coord), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 89-115). Málaga: Aljibe.

García, J.E. y Cubero, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela, 42*, 55-66

Jiménez, R. y Wamba, A. (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(1), 113-131.

Medina, A. (1990). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Cincel: Madrid

Monereo, C. (2006). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Graó.

Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias, 16*(2), 271-288.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea: Madrid

Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* Barcelona: Paidós.

Teixidó, J. (2001). *Ser profesor de secundaria hoy*. Disponible en: http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf

Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Eureka Enseñanza Divulgativa Ciencia*, *7*(3), 661-666.

NUEVOS ASPECTOS FORMATIVOS EN EL GRADO DE MAESTRO: ESTILOS DE APRENDIZAJE Y TIC

Juan Rafael Hernández Bravo, Universidad de Castilla-La Mancha
José Antonio Hernández Bravo, Universidad de Castilla-La Mancha
Ramón Cózar Gutiérrez, Universidad de Castilla-La Manch
María del Valle de Moya Martínez, Universidad de Castilla-La Mancha
Email contacto: juanrafael.hernandez@uclm.es

Resumen

El análisis de la realidad universitaria ha revelado la necesidad de trabajar nuevos aspectos formativos en sus aulas. Algunos de estos aspectos hacen referencia, entre otros, a la vinculación existente entre los estilos de aprendizaje y el conocimiento y uso de las TIC que hace el alumnado universitario durante sus años de formación en la Universidad. Se ha realizado una investigación de tipo cuantitativo y diseño no-experimental utilizando el cuestionario REATIC, empleando una muestra (N = 325) de estudiantes de segundo curso de Educación Primaria e Infantil, de la Facultad de Educación de Albacete. Tras la recogida de datos, se realizaron pruebas estadísticas y estudios correlacionales para determinar la vinculación entre estilo de aprendizaje, TIC, género y especialidad del Grado de Magisterio. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas a favor del alumnado de género masculino perteneciente a la especialidad de Educación Primaria.

Descriptores: *formación en el Grado de Maestro, estilos de aprendizaje, TIC.*

Abstract

The teacher training is one of the most significant aspects in the academic life. In this way, the last studies have addressed in the knowledge of learning styles and the use of ICT by students for their formative years at university. We carried out a research using a quantitative approach and non-experimental design. The questionnaire REATIC was utilized to determinate the link between learning style and use of ICT. We used a sample (N = 325) from students of the second level of Master Degree at the Faculty of Education in Albacete. After collected data, we did comparative studies. Analysis data showed statistically differences in male students of Master Degree (Primary Education).

Keywords: *teacher training, learning styles, ICT.*

Introducción

La nueva realidad de las aulas universitarias presenta a un alumnado heterogéneo en cuanto a sus capacidades, motivaciones, intereses, procedencia cultural y social, etc., que al tener distintas necesidades de aprendizaje, precisa una individualización de la enseñanza y un acceso al conocimiento a través de diversas didácticas específicas, acordes con su particular

forma de aprender. Para Beltrán (1993), lo que el sujeto sabe hacer con el material objeto de aprendizaje y la actividad mental que se realiza con ese material, más allá de la mera repetición o almacenamiento, es lo que en última instancia posibilita el aprendizaje. En este proceso, el alumno debe poner en funcionamiento un conjunto de estrategias, que varían en función de lo que se quiere estudiar, pero como cada persona tiende a desarrollar unas preferencias globales, la manera de aprender será distinta en cada individuo y, por lo tanto, existirán diferentes estilos de aprendizaje.

En los últimos años, han proliferado estudios sobre estilos de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994, 1999, 2003) concluyendo que el alumno que mejor conoce su propio estilo obtiene resultados más satisfactorios en su forma de aprender y, por lo tanto, puede organizar su proceso de aprendizaje de manera más eficaz. En esta línea, se han realizado numerosas investigaciones (Rogers, 1975; Resnick, 1981; Kolb, 1984; Nisbet y Shucksmith, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 2003; De Moya, 2008) que han puesto de manifiesto que gran parte de nuestra conducta inteligente es aprendida, y que además este tipo de conducta se define en buena medida por la cantidad y sobre todo por la calidad de las estrategias que se ponen en marcha a la hora de adquirir conocimientos, resolver problemas o relacionarse en la vida cotidiana.

En el ámbito de la docencia universitaria, tradicionalmente se han obviado las diferentes formas de aprendizaje del alumnado debido, en gran medida, al predomino que ha tenido la clase magistral y la transmisión prioritaria de contenidos teóricos, en detrimento de otras consideraciones didácticas igualmente relevantes, como son los estilos de aprendizaje y el clima de clase, a pesar de ser factores que influyen directamente en el proceso educativo (De Moya *et al*., 2008). Si se tiene en cuenta este último aspecto, las estrategias didácticas del docente universitario deberían incidir en el conocimiento de los citados estilos de aprendizaje, potenciando aquellos que más se ajusten a las habilidades cognitivas del alumnado, con el fin de alcanzar un aprendizaje eficaz y significativo. En este sentido, en el marco de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, Orellana (2002) apunta la necesidad que tienen los docentes universitarios de desarrollar estrategias para conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

La revolución tecnológica del siglo XXI ha abierto nuevas perspectivas a nivel económico, social, cultural y educativo, en donde las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) han alcanzado en un corto espacio de tiempo un papel muy destacado. La globalización de la economía, la virtualización de la cultura, el desarrollo de redes horizontales de comunicación interactiva y la constitución gradual de la sociedad red como nueva estructura social son manifestaciones directas de esta transformación histórica (Mominó *et al.*, 2008).

En el campo educativo, las TIC han renovado las metodologías de instrucción permitiendo adaptar los contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. No cabe duda de que la utilización de programas multimedia implican innumerables ventajas para los estudiantes que presentan estilos de aprendizaje diferentes, frente a las metodologías que se utilizan en la enseñanza tradicional (Montgomery, 1995). De esta manera, las TIC han impulsado el cambio en las metodologías pedagógicas, dando paso a entornos de aprendizaje virtuales, caracterizados sobre todo por la interactividad entre el conocimiento y estudiante, que han permitido el desarrollo de nuevas habilidades prácticas y mentales de los alumnos. Así, para Yazón *et al*. (2002), la utilización de la tecnología potencia un pensamiento diferente sobre la enseñanza y el aprendizaje, siempre que no sea una simple herramienta

dirigida por el profesor, sino un aprendizaje centrado en el estudiante. Según Delors (1996), las TIC ofrecen a los estudiantes una oportunidad sin precedente para poder responder con la calidad necesaria a una demanda cada vez más masiva y diversificada. Así, se podrán desarrollar los diferentes estilos de aprendizaje a partir de las herramientas tecnológicas más adecuadas para cada estilo. Así, el e-learning permite la aplicación de herramientas como los estilos de aprendizaje con los que sí que se consigue un aprendizaje más efectivo, herramienta que es difícilmente aplicable en la clase tradicional (Gallego y Martínez, 2003).

En este punto, cabe plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿Están preparados los alumnos universitarios, y en particular los que estudian el Grado de Magisterio, para aplicar en la escuela Primaria, ya como docentes, ciertas mejoras producidas como consecuencia de conocer los estilos de aprendizaje de su grupo clase?

- ¿Son realmente conscientes los universitarios de los beneficios que tienen las TIC en su formación o lo consideran un signo de los tiempos o una moda pasajera?

- ¿Cuáles son los conocimientos y destrezas que el alumnado universitario tiene sobre las TIC, como recurso personalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, según los diferentes Estilos Aprendizaje?

En función de estas preguntas de investigación, establecimos dos objetivos:

1º) Analizar el nivel de conocimientos, usos y actitudes hacia las TIC por parte del alumnado universitario.

2º) Determinar en qué medida difieren los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado participante y el uso que hace de las TIC en función del género y de la especialidad del Grado de Magisterio.

Método

En la presente investigación se ha seguido una metodología de tipo cuantitativo y un diseño no experimental. Para Cardona (2002) y Bisquerra *et al*. (2004), en el procedimiento de análisis cuantitativo, los datos obtenidos se sitúan al margen de interpretaciones y de los significados que pueda darle el investigador al ser tratados mediante diferentes técnicas estadísticas. Se contrastaron datos mediante estudios descriptivos y correlacionales, a partir de una investigación realizada en la Facultad de Educación de Albacete, durante el curso 2011-2012. Para realizar el estudio se dispuso de una muestra de 325 alumnos del Grado de Maestro de Infantil (n = 143, 44%) y de Primaria (n = 182, 56%). El alumnado de género masculino supuso un 21.2 % del total de la muestra (N = 69), mientras que el femenino alcanzó el 78.8% (N = 256). Para la elección de la muestra se siguieron los criterios de accesibilidad y disponibilidad muestral, tomando como muestra a todo el alumnado de 2º curso de Grado de Maestro.

En el contexto de la implantación progresiva del Grado de Maestro, y en el momento de realizar la presente investigación, ya se había realizado un estudio exploratorio con el alumnado de 1º curso, que nos sirvió para seguir profundizando en estudios emprendidos en años anteriores. Como nuestra intención era continuar en esta línea, tomamos como muestra

para el presente trabajo al alumnado de 2º curso, y en la actualidad hemos ampliado dicho estudio a los alumnos de 3º curso, estando pendiente de realización el análisis de los datos de éstos últimos. Así, hemos configurado en nuestro grupo de trabajo una línea de investigación sólida y consolidada siguiendo una unidad temática (estilos de aprendizaje vinculados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación), espacial (estudios llevados a cabo en la Facultad de Educación de Albacete) y temporal (con la implantación total del Grado el año venidero).

El instrumento empleado para recabar información fue el cuestionario REATIC (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2009), destinado a establecer la relación existente entre estilos de aprendizaje y TIC en la formación del alumnado universitario del Grado de Maestro. Este cuestionario se articula en cuatro apartados (conocimiento de las TIC, ítem 1 - 12; uso de las TIC, ítem 15-28; consideración de las TIC, ítem 29-44; uso de las TIC según el estilo de aprendizaje predominante, ítem 45-60), precedidos por preguntas para recoger información identificativa del encuestado. La escala de tipo Likert de 4 puntos (de *nada* a *mucho*) se compone de un total de 60 ítems.

Para analizar los datos se empleó el paquete de programas estadísticos SPSS, versión 15 para Windows, calculando estadísticos descriptivos para determinar los conocimientos, utilización y actitudes de nuestros universitarios hacia las TIC, así como distintos análisis de la varianza (prueba *t* para muestras independientes) con la intención de observar posibles diferencias entre Grado de Magisterio (Infantil y Primaria) y género, en relación al uso de las TIC según el estilo de aprendizaje predominante.

Resultados

Para una mejor comprensión de los resultados obtenidos en el presente estudio, presentamos los mismos ordenados por objetivos de investigación.

1º Objetivo: Analizar el nivel de conocimientos, usos y actitudes hacia las TIC por parte del alumnado universitario

Tabla 1
Conocimientos de las TIC del alumnado universitario

ITEM **(CONOZCO TIC)**	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Programas básicos			31.2	62.8
2. Programas de interrelación personal			26.8	59.8
6. Buscadores en la red			22.9	64
8. Portales de vídeo online			24.5	66
5. Programas de edición de imagen	52.6	28		
10. Actividades guiadas en Internet	56.8	43.7		

*Datos expresados en %

Tabla 2.
Uso de las TIC del alumnado universitario

ITEM **(USO TIC)**	Nada	Algo	Bastante	Mucho
15. Programas básicos			12.6	80
16. Programas de interrelación personal			22.3	72
20. Buscadores en la red				93.2
21. Traductores online	40.2	36.7		
24. Editores de páginas web	43.8	34.3		
26. Programas de autor	52.9	35		
27. Actividades guiadas en Internet	49.1	39.7		

*Datos expresados en %

Tabla 3
Actitudes hacia las TIC del alumnado universitario

ITEM **(CONSIDERO QUE LAS TIC...)**	Nada	Algo	Bastante	Mucho
31. Me perjudican más que me ayudan en mi formación académica	80			
33. Me ayudan a mejorar mis resultados académicos		25.2	50.4	
39. No sustituyen a los recursos educativos tradicionales		54.5	22.6	
41. Son una ayuda para buscar información				85.2
42. Son útiles para la elaboración de trabajos				82.7

*Datos expresados en %

2º Objetivo: Determinar en qué medida difieren los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado participante y el uso que hace de las TIC en función del género y de la especialidad del Grado de Magisterio.

En general, las puntuaciones medias de los estudiantes masculinos se sitúan por encima de las emitidas por el género femenino, a pesar de que se da la circunstancia de que hay más alumnas (N=256) que alumnos (N=69). En cuanto a la especialidad de Magisterio, las puntuaciones en Educación Primaria son, en la mayoría de los casos, superiores a las recogidas en Educación Infantil, observándose, en esta ocasión, que los grupos están relativamente equilibrados (Infantil, 143; Primaria, 182). No obstante, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (p <.05) en cuanto a género y especialidad, las cuales aparecen recogidas a continuación.

Tabla 4
Diferencias en el estilo de aprendizaje y uso de las TIC en cuanto a género

		Género	
		Masculino	Femenino
ITEM	*p*	*M*	*M*
12. Conozco programas de autor	.003	2.30	1.44
15. Uso programas básicos	.013	3.75	3.60
16. Uso programas de interrelación personal	.029	3.25	3.48
17. Uso un blog, un chat, un foro	.006	2.40	2.13
25. Uso navegadores web	.002	3.55	2.36
26. Uso programas educativos de autor	.013	1.80	1.29
31. Considero que las TIC me perjudican más que me ayudan en mi formación académica	.041	1.30	1.47
41. Considero que son una ayuda para buscar información	.034	3.75	3.47
52. Cuando obtengo información a través de la red trato de interpretarla antes de dar mi opinión	.018	3.15	2.82
55. Me gusta buscar nuevas experiencias a través de las TIC	.041	2.90	2.42

Tabla 5
Diferencias en el estilo de aprendizaje y uso de las TIC en cuanto a la especialidad de Magisterio

		Especialidad	
		Primaria	Infantil
ITEM	*p*	*M*	*M*
15. Uso programas básicos	.000	3.75	3.48
28. Uso de dispositivos multimedia	.035	2.65	2.38
38. Considero que las TIC me hacen perder mucho tiempo	.012	2.19	1.85
39. Considero que las TIC no sustituyen a los recursos educativos tradicionales	.016	2.24	2.10
48. Disfruto cuando preparo mi trabajo utilizando las TIC	.008	2.73	2.83
56. Antes de trabajar con las TIC analizo sus pros y contras	.027	2.09	2.17
58. Es válido actuar intuitivamente utilizando TIC	.005	2.45	2.11
60. Procuro obtener conclusiones en mis trabajos con las TIC	.046	2.51	2.54

Conclusiones

Una vez analizado el nivel de conocimientos, usos y actitudes hacia las TIC por parte del alumnado universitario, los resultados revelan un conocimiento aceptable sobre las TIC pero no así sobre los programas multimedia, editores de páginas web, programas educativos de autor y actividades guiadas de búsqueda en Internet. No obstante, es destacable la actitud del alumnado hacia las TIC, consideradas elemento imprescindible en su vida cotidiana así como en la sociedad actual; herramienta útil para elaborar trabajos, buscar información y para completar sus conocimientos académicos.

En cuanto a cómo difieren los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado participante en el estudio el uso que hace de las TIC en función del género y de la especialidad del Grado de Magisterio, los resultados reflejan mejores puntuaciones en el género masculino, quizás por la tradición que asocia el ámbito tecnológico a los varones, y en la especialidad de Primaria, donde se suele trabajar más con las TIC. No se ha encontrado un estilo de aprendizaje predominante asociado al uso de las TIC, si bien los estilos activo y reflexivo son los más predispuestos a ellas.

Los resultados obtenidos en esta investigación contribuyen a ampliar el marco de estudio sobre estilos de aprendizaje vinculado con el empleo que hacen los alumnos

universitarios de las TIC. Estos resultados servirán de base para futuros trabajos en la Facultad de Educación de Albacete, al término de la implantación del Grado de Maestro.

Referencias

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto.

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Alonso, C. M. y Gallego, D.J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. *et al*. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación*. Madrid: EOS.

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

De Moya, M. V. *et al*. (2008). *Análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio de Educación Musical*. Comunicación presentada en el I Congreso de Educación e Investigación Musical. Madrid, IEM-SEM, UAM.

De Moya, M. V., Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Cózar, R. (2009). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación educativa, 29* (1), 137-156.

Gallego, A. y Martínez, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *Revista de Educación a Distancia*. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/7. Fecha de consulta: 11 de enero de 2012.

Mominó, J. M., Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.

Montgomery, S. M. (1995). *Addressing diverse learning styles trough the use of multmedia*. Michigan: ASEE/IEEE Frontiers in Education.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Londres: Routledge and Kehgan Paul.

Orellana, N. *et al*. (2002). *Estilos de aprendizaje y utilización de las TIC en la enseñanza superior*. Disponible en: http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2563/1/117.pdf

Resnick, L. B. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology, 32*, 659-704.

Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Yazón, J. M. *et al*. (2002). The impact of a web-based genetics course on university students' perspectives on learning a teaching. *Computers and Education, 38*, 267-285.

EL COACHING COMO UNA ESTRATEGIA A UTILIZAR POR EL PROFESOR DE FORMACION PROFESIONAL: EXPERIENCIA REALIZADA

Carmen Ramos Hernando, Universidad de Alicante
Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante
Diego Gavilán Martín, Universidad de Alicante
Email contacto: carmen.ramos@ua.es

Resumen

Entendemos la formación del profesorado como el sistema de desarrollo profesional continuo, basado en la mejora de la práctica docente y en el establecimiento de aquello que contribuya a la calidad y al rendimiento del aprendizaje de los alumnos. Nuestra comunicación parte de la importancia de enseñar al profesor técnicas de coaching como una estrategia para conseguir mejorar el desarrollo personal de sí mismo, de los alumnos y del grupo-clase. El coaching es un proceso de actuación que hace aumentar la autoestima, ayuda a superarse día a día, a reflexionar y nos acerca mediante la comunicación a reforzar las relaciones positivas. El profesor como coach trabaja el desarrollo de habilidades, fomenta la participación y así se produce una mayor cohesión grupal que contribuye a alcanzar las metas propuestas. Destacamos a su vez esta herramienta eficaz como medio de motivar a los alumnos y evitar su abandono en los Ciclos Formativos. Analizamos el coaching profesional, como desarrollo humano y crecimiento personal mostrando las perspectivas positivas de la persona y de su potencial humano. Exponemos una experiencia desarrollada en un centro educativo donde se imparten Ciclos formativos de Administración y de Informática. Terminamos indicando los límites del mismo que nos hemos encontrado y se apuntan posibles mejoras.

Descriptores: *Coaching, Estrategia, Proceso, Desarrollo personal y profesional.*

Abstract

We understand the teacher training as the system of continuous professional development, based on the improvement of the teaching practice and the establishment of what contributes to the quality and performance of the student learning. Our communication is based on the importance of teaching the technical teacher of coaching as a strategy to improve personal development itself, the students and the classroom group.Coaching is a process of action which increases self-esteem, helps to overcome day to reflect and us about using communication to reinforce the positive relationships. The teacher as coach works the development of skills, encourages participation and thus produced is a better group cohesion that contributes to achieving the goals.At the same time, we highlight this effective tool as a means of motivating students and avoid its abandonment in the vocational training. We analyze the coaching professional, such as human development and personal growth showing positive prospects of the person and their human potential. We present an experience developed in an educational center where are given vocational training Administration and Informatica. Finally we say the limits that we have found and are pointed out possible improvements.

Keywords: *Coaching, Process, Personal and professional development.*

Introducción

El Coaching es uno de los ámbitos de desarrollo profesional con más crecimiento en los últimos años, constituye una de las estrategias más utilizadas. En el mundo de los deportes empezó a utilizarse en Estados Unidos hace veinte años y después se extendió a distintas profesiones como proceso de mejora personal.

En esta comunicación partimos de la importancia de la formación permanente del profesor, la mejora de la práctica docente que contribuye a la calidad y al mayor rendimiento de los aprendizajes de los alumnos.

Nuestro propósito es enseñar al profesor de Formación Profesional técnicas de coaching como una estrategia para conseguir mejorar el desarrollo personal de los alumnos y del grupo-clase porque la consideramos una disciplina eficaz en la producción de cambios personales.

Un proceso de desarrollo personal lo entendemos como un conjunto de acciones que permiten ayudar en el crecimiento profesional y personal.

Entre los diversos procesos de desarrollo de las personas los más conocidos son el coaching y el mentoring. También se utilizan el discurso apreciativo, las experiencias de feedback intensivo, el aprendizaje a través de la acción y las metáforas.

Marco teórico

Según la Encuesta de Mercado de Coaching Ejecutivo 2008, el perfil del coach profesional español se caracteriza por: Equilibrio en el género de los coaches (52% hombres, 48% mujeres). Un 64% está en el rango de 31-50 años. El 56% reside en Madrid y el 21% en Barcelona. El 39% tiene formación universitaria en psicología-sociología-filosofía, el 22% en ciencias y el 39% restante en otras. En los hombres predominan un 83% las titulaciones de ciencias y en las mujeres las de psicología-sociología-filosofía en un 65%. El 86% considera imprescindible tener formación específica en coaching y un 13% conveniente. El 43% tienen 1-5 años de ejercicio profesional, el 32% menos de un año y el 25% más de 5 años.

Comenzaremos definiendo los conceptos de coaching, coach y coachee. El coaching es un proceso de entrenamiento donde se establecen modificaciones voluntarias en el comportamiento de las personas. En coaching importa el aquí y ahora, el presente. La técnica se basa principalmente en la creencia de que los recursos están en la propia persona. Según Whitmore (2003) la esencia del mismo es ayudar a la persona a aprender en lugar de enseñarle. Explica también un planteamiento holístico porque se desea un equilibrio persona-trabajo y una clara integración mente-cuerpo-espíritu-entorno por lo cual se incorpora al plan de acción otras técnicas como la meditación y la relajación.

Se define el coach como la persona que entrena o prepara. En realidad es un facilitador que ayuda e impulsa a que el alumno alcance sus propósitos y supere sus miedos además de

preparar el camino hacia la consecución de metas, eliminando aquellas barreras que impiden su logro.

Llamamos metas a los propósitos, valores y esperanzas que en su mayoría son aprendidos, son prácticos y convertidos en hábitos. Los procesos que intervienen cognitivos, afectivos y conductuales interactúan entre sí y afectan al pensamiento (Ellis 1991, 1994).

El coach es la persona experta y el coachee, el colaborador. Un excelente coach (entrenador) debe adquirir competencias como: madurez personal y profesional, habilidades sociales, empatía, motivación, escucha activa, perseverancia, tolerancia, realismo, autoconocimiento de sí mismo, buena capacidad de relación además de poseer conocimientos de psicología y de conducta humana. Así como saber gestionar el autocontrol, el miedo al fracaso, el desconcierto ante los cambios.

Si eres coach, eres líder. Siguiendo a O'Connor y Lages un buen coach debe saber dónde quiere llegar, los objetivos a conseguir así como los valores y creencias implícitos en la persona que le llevan a realizar algo.

Las creencias las entendemos como generalizaciones acerca de nosotros mismos y de la realidad de nuestro entorno, que sentimos como verdaderas. Son las normas de nuestra vida que determinan nuestra conducta. Los valores personales desempeñan una función básica en nuestro comportamiento y en nuestra personalidad. Están vinculados a objetivos y a las creencias personales de cada uno (Skiffington 2002).

Bandura (1977) dice que en las creencias y en la autoeficacia están la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. Tal como indican Valle, Gonzalez y Rodriguez (1999) el verdadero coaching desarrolla la capacidad de transformar a las personas para que alcancen su máximo potencial y se produzca un aumento y mejora del autoconcepto, de la autoestima, de la autoeficacia.

Como características señalamos las siguientes:

- Individual: cada coachee es único y, sus intereses, características, plan de acción hecho a medida.

- Estructurado: Todas las acciones deben organizarse y planificarse siguiendo unas pasos: relación, evaluación, retroinformación, ejecución, evaluación y seguimiento.

- Guiado: según López Acevedo (2005), el coach ayuda a abordar ciertos cambios. Le acompaña en todo el proceso, le anima y lo sostiene en las dificultades, el que realiza el trabajo es el cochee.

La consecución de las metas: Definir las metas claramente y establecer el plazo de cumplimiento. Podemos distinguir entre dos perfiles según la teoría del tipo psicológico de Myers Briggs Type Indicator: las personas priorizan su lado de sensación valorando más una información concreta, poner en práctica procedimientos probados y aquellos que dan prioridad a su intuición dirigiéndose a lo creativo, a nuevas posibilidades.

El coach si quiere ser efectivo tiene que asumir su rol ya que el éxito del coach no está en sus conocimientos sino en los conocimientos que logre despertar en el coachee (Lyons 2001)

Objetivos

Dentro de la formación permanente del profesorado con el fin que se actualice en su conocimiento se ha desarrollado un seminario desarrollado por un grupo de docentes para investigar y a la vez practicar. Los profesores se han inscrito en el mismo de forma voluntaria para dar formación en coaches y desarrollar nuevas habilidades.

El propósito es comprender lo que significa la práctica de coaching como pilar fundamental en el seminario de formación, practicar como coach, desarrollando las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional, que los profesores se familiaricen con algunas de las herramientas que se aplican en los procesos de coaching, que adquieran el aprendizaje y la habilidad necesaria, que tomen consciencia para aplicarlas con posterioridad en la realidad docente diaria, que tengan una formación básica de esta temática para ayudar a alumnos a que realicen los cambios necesarios, ayudándoles a que definan sus objetivos.

El profesor debe establecer un aprendizaje en estrategias positivas y un desaprendizaje de aquellos hábitos que le perjudican.

Método

Los participantes en el seminario fueron veinte profesores de Ciclo Formativo de Grado Medio y de Grado Superior. Todos trabajan en un Centro de Secundaria cercano a Alicante. Sus edades están comprendidas entre 30 y 45 años. El Seminario ha tenido una duración de cinco sesiones estructuradas en cinco semanas, durante el primer Trimestre. En cuanto al contexto el Seminario fue impartido en el propio Centro educativo fuera de su horario docente.

Se realizaron prácticas de coaching entre los asistentes, trabajos en equipo e individuales y lecturas básicas de las referencias bibliográficas.

En todo momento, seguimos el método socrático que funciona haciendo preguntas para que la propia persona llegue a sus soluciones, haciendo en todo momento de guía y soporte. Se trata de que el profesor que asiste al seminario interiorice los nuevos conceptos de esa temática y las herramientas expuestas. Por ello las intervenciones de los participantes, en cantidad y calidad, han sido un elemento más a la hora de fijar su evaluación global para la formación y el entrenamiento de mejora personal.

Fases del Seminario

Primera sesión: Se les explica lo que se pretende en el seminario. Identificamos necesidades, marcamos claramente los sectores que queremos trabajar, se desarrollan las actividades. Conceptualización de términos y nociones.

Segunda sesión: Analizamos la manera o forma como aprendemos y el estilo de aprendizaje propio de cada persona. Las distintas estrategias que utilizamos y los factores tan diversos que nos influyen en nuestra conducta como son la motivación, la educación y formación recibida por la escuela o la familia, la edad.

Tercera sesión: Ejercicios de aprender a aprender y aprender a desaprender. Poner casos y solucionarlos. Pase de un cuestionario con tres preguntas bases: La primera es la situación actual o de partida. ¿Dónde estoy como docente? La segunda hace referencia al deseo de lo que quiero conseguir ¿Dónde quiere llegar? Por último ¿cómo llegar a conseguirlo? es el medio o la forma.

Cuarta sesión: Reflexión sobre valores y creencias personales Conceptos en coaching Nos preguntamos: ¿qué es lo que más me motiva o qué es más importante para mí?

Quinta sesión: Se termina el seminario con la elaboración de un Plan de acción personal que cumplimenta cada profesor secuencializado en etapas y atendiendo como orientación a las siguientes preguntas: Qué necesidades tengo. Qué acciones propongo. Temporalización: Para cuándo. Recursos: con qué medios cuento.

Técnicas utilizadas

Los participantes en el seminario marcan las pautas según necesidades. El coach necesita dominar un amplio abanico de recursos y ponerlos en práctica en el momento necesario. Se realizaron prácticas de coaching entre los asistentes, trabajos en equipo e individuales y lecturas básicas. Las técnicas utilizadas han sido:

-La escucha activa necesita de aprendizaje y de práctica, como pautas: No prejuzgues, ni juzgues, da mensajes claros, concisos y concretos, resume siempre los puntos clave, ponte en su lugar empáticamente, crea un clima de total confianza, se objetivo, comunícate con lenguaje verbal y no verbal, haz formulaciones siempre en positivo utilizando la paráfrasis, que consiste en repetir con palabras del profesor, el mensaje del alumno, sintetizando su mensaje.

-Saber hacer preguntas. Se aprende a saber preguntar de manera que las preguntas nos obliguen a reflexionar. Elegimos las preguntas abiertas por considerar que son más cercanas y alientan a que nos cuenten sus ideas y reflexiones (mayeútica socrática) porque aseguran una buena comprensión, facilitan la autoconciencia y el desarrollo personal, además así se descubren las verdaderas necesidades y preocupaciones, constituyen una forma positiva de intervención. Las preguntas ayudan a crear un feedback como proceso continuado para emitir una opinión acerca del rendimiento de una persona o sobre cómo se comporta sin dar opinión sobre las cualidades de la misma; motivan a realizar más acciones y mejor (Skiffington, 2002).

-La línea del tiempo. Esta técnica ayuda a preparar un plan de acción y organizar en un tiempo concreto, se dice: Imagina por un momento como representarías tu vida. Señala el punto de tu pasado y el punto donde pondrías tu futuro. Así se trabaja con una representación gráfica y anotan sus planes más inmediatos o a corto plazo.

- Siguiendo a Grow & Whitmore (2003) se trabaja también la meta (goal), la realidad (reality), las opciones (options) y determinar claramente que se hará; cuando se hará, quién lo hará y la voluntad deseo de realizar lo propuesto

-También se realizan ejercicios con las metáforas como recurso, pueden ayudar a influir de una manera positiva en los demás: los proverbios, anécdotas, citas y ejemplos.

Las prácticas y los ejercicios han contribuido a que el alumno experimente, tome conciencia y reflexione sobre la teoría previamente explicada. Con el apoyo del facilitador-coach, el alumno tendrá la oportunidad de profundizar en sus fortalezas y debilidades como futuro coach, al tiempo que descubrirá e incorporará nuevas habilidades, integrando todo lo aprendido teóricamente de forma vivencial.

La gestión de emociones donde podrán constatar cómo influyen en cada uno de ellos las emociones y cómo las han manejado hasta la fecha. Se utilizan dinámicas grupales con role-playing en el aula.

En el Seminario se ha trabajado el concepto de coaching, sus objetivos, cómo y cuándo se aplica, qué cualidades debe cultivar un excelente coach y qué herramientas están a su disposición siempre desde la perspectiva educativa. Ejercicios prácticos con casos reales aplicando el coaching en el mundo real. En todo el proceso de cambio aparecen las cuatro D: Definición, Decisión, Disciplina y Determinación.

Resultados

Se obtuvieron resultados positivos tal como se mostraron en la sesión final. La experiencia ha servido para aumentar el cooperativismo y la unión del colectivo de profesores participantes.

Se ha constatado que si queremos empezar a cambiar debemos pensar de manera diferente. Las nociones de Psicología aprendidas les han resultado útiles porque dicen que es necesario hacer hincapié en el conocimiento personal de ellos y de los alumnos, en el presente y en su entorno.

Piensan que desde el Centro educativo se pueden trabajar los miedos, la comunicación, el diálogo, el respeto y los valores como ayuda al alumno y a sí mismos.

El coaching se ha visto como proceso de actuación que hace aumentar la autoestima, ayuda a superarse día a día, a reflexionar y nos acerca mediante la comunicación a reforzar las relaciones positivas. El profesor como coach trabaja el desarrollo de habilidades, fomenta la participación y así se produce una mayor cohesión grupal que contribuye a alcanzar las metas propuestas; la labor del docente se hace mas eficiente y los alumnos desarrollan capacidades como el autocontrol, la comunicación adecuada, la participación.

Discusión

Se ha debatido acerca del perfil del "nuevo" profesor entrenado en coaching y piensan que las actitudes a desarrollar en base a las lecturas estudiadas son: la autoconfianza, la valentía, la curiosidad y la reflexión para mejorar las fortalezas de saber escuchar, tener una metodología precisa y una actitud positiva, sin dar soluciones o consejos sino que ayude a desarrollar sus propios recursos; tener buenos propósitos y ponerlos en práctica a través del ejemplo, con coherencia, reforzar la formación y la experiencia profesional; ser capaz de reconocer sus propias emociones, de automotivarse.

Se analizó la frase de Gandhi: si quieres cambiar el mundo cambiate a tí mismo y la disponibilidad de escuchar activamente con respeto y valorando la comunicación, atento a la información no verbal (gestos, caras), con generosidad y empatía.

Concluimos: de acuerdo con la experiencia y los resultados parece que este seminario de iniciación al coaching como estrategia para el docente ha sido seguido con mucho interés y ha hecho reflexionar acerca de la tarea docente.

Es preciso detenerse a reflexionar sobre los obstáculos y riesgos que nos podemos encontrar. Apuntamos como una limitación la corta duración del mismo. Los procesos de coaching son procesos cerrados en el tiempo con un principio y un fin predeterminado.

Se recomienda en un futuro se realicen más seminarios o grupos de trabajo de mayor tiempo para obtener una mayor visión de esta temática y profundización de la misma. Además sería aconsejable validar un inventario en otros centros y realizar un estudio comparativo con pretest y postest con seguimiento estructurado.

Entre los puntos fuertes de la experiencia destacamos el enseñar técnicas para mejorar y ayudar al alumno a crecer como persona, al ser este un proceso individualizado que ayuda a que desarrolle su potencial al máximo, lo cual es personal y nadie lo puede hacer por otro. Otorga una gran importancia a la preparación del educador, del coach. El profesor debe tener vocación por su trabajo y generar confianza respeto y empatía, así como conocer las necesidades del alumno.

Como propuesta de mejora podríamos añadir para próximos seminarios una prueba de valoración de la empatía a nivel individual que cumplimentaría cada profesor participante.

Referencias

Bandura, A. (1977). Self_efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Ellis, A (1994). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Birsch Lane Press

Lyons, L. S. (2001). El coaching en el corazón de la estrategia. En M. Goldsmith, L. Lyons, y A. Freas (Eds.), *Coaching. La última palabra en desarrollo de liderazgo*. México: Pearson Educación.

Lyons, y A. Freas (2001). *Coaching. La última palabra en desarrollo de liderazgo*. México: Pearson Educación.

O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.

Ravier, L (2005). *Arte y ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.

Schein, E. H. (2001). *Coaching y consultoría. ¿son lo mismo?*. En M. Goldsmith, L.

Skiffington, S (2002). *Guía completa de coaching en el trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.

Seijó (2008). *"La progresión del coaching en Europa y su perspectiva en España"*. III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching. Madrid: 18 y 19 de noviembre.

Whitmore, J (2003). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.

Webgrafia:

httpp://hbr.harvardbusiness.org/2009/01/what-can-coaches-do-for-you/ar/1

http://www.cylient.com/

EDUCACIÓN GLOBAL: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

Mª José Hernández Amorós, Universidad de Alicante
Vicente Carrasco Embuena, Universidad de Alicante
Gabriela Chiaramello Borrajo, Universidad de Alicante
Carolina López Gallardo, Universidad de Alicante
Email contacto: josefa.hernandez@ua.es

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de un trabajo de investigación cuyo objetivo era conocer e interpretar la experiencia y expectativas de los futuros maestros, en relación a su formación en y para la educación global. Para ello, se recogió información de 90 estudiantes de una de las asignaturas del segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, de la Universidad de Alicante, del curso académico 2012/13. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue un cuestionario semiestructurado, administrado on-line en el momento en que los participantes se encontraban en el ecuador de su formación inicial. El enfoque de la investigación responde a un planteamiento metodológico cualitativo. La técnica utilizada fue la evaluativa, por cuanto interesaba recabar información valorativa, referida a tres grandes ejes temáticos: carácter de la formación recibida, grado de satisfacción con tal formación e interés en el estudio y desarrollo profesional desde la perspectiva de la educación global. Los resultados permiten concluir que el alumnado ha abordado algunos contenidos relacionados con la multidimensionalidad del término globalización y su repercusión en los entornos educativos y que, adicionalmente, valoran de manera positiva esas primeras aproximaciones, aunque consideran insuficiente la formación recibida y esperan ampliarla en el transcurso del grado, en su defecto, que el plan de estudios incluya, en el futuro, una asignatura que aborde estos contenidos de forma específica.

Descriptores: *Formación inicial maestros, educación global, desarrollo profesional docente.*

Abstract

This paper shows the results of a research which aim was know and interpret the experience and expectations of future teachers about their global education training. For that, some data were reached from 90 students of one of the subjects of the second year of the Primary Teachers Degree, of the University of Alicante, in the academic year 2012/13. An open questionnaire was implemented through Internet when students were in the middle of their studies. It has been used an evaluative methodology which is typical of qualitative paradigm and because we wanted to know information about three aspects: the nature of training received, students' satisfaction with this training and students' interest in the study of global education and its influences in their professional development. The results let us to conclude that students had learned some contents related with the globalization term and its effects on the educational contexts. Moreover, they valued positively these first approximations but they had would like to increase it because they considered their specific training in that topic

insufficient. They also suggested including a specific subject about global education in the future curriculum degree.

Keywords: *Pre-service teachers training, global education, teacher professional development.*

Introducción

La educación, en tanto que herramienta de enculturación y proyección de las nuevas sociedades, se convierte en un elemento sobre el que las políticas internacionales vuelcan sus expectativas de crecimiento. Habitualmente, las políticas educativas han tratado de responder a los retos emergentes en cada época. Así se refleja, por ejemplo, en la LOE (2006), cuyo preámbulo recoge explícitamente que la preocupación por atender los requerimientos de la sociedad no es un asunto novedoso, aludiéndose también a la recurrente concepción de la educación como herramienta de progreso y mejora de la condición humana, considerada en su dimensión individual y social. Tras un largo proceso caracterizado por la intensificación de los procesos dirigidos a la universalización de la educación (desgraciadamente, todavía no es un derecho que puedan hacer efectivo todos los seres humanos), por la extensión de su alcance, por la ampliación de sus metas y por un interés creciente por su calidad y equidad, en este momento histórico, las sociedades actuales nos enfrentamos a una situación muy particular, que es resultado de lo que se ha denominado "proceso de globalización". La pregunta relevante, hoy y en este caso, se dirige a conocer el "cómo". Es decir, de qué manera las políticas educativas y sus agentes pueden atender de forma bidimensional – enseñar y aprender en y para – el reto de la escuela global.

El conjunto "matrioskano" de sistemas que configura nuestro entorno vital invita a reflexionar acerca de la influencia que las estructuras más amplias ejercen sobre las de menor escala, y a la inversa. Esta arquitectura sistémica, que hasta mediados del siglo pasado se configuraba en torno a cinco grandes conjuntos, delimitados por elementos físico-geográficos y culturales, se ha polarizado, dando lugar a una construcción unitaria, que refuerza los discursos sobre la aldea global. De hecho, esta sería la hipótesis sobre la que nos apoyamos para establecer los vínculos que conectan los mapas social, cultural y educativo, así como las influencias recíprocas que de ellos se derivan. Lo cierto es que la globalización económica, política y tecnológica está configurando un mapa social y cultural que demanda cambios en los sistemas educativos y en sus prácticas. Es una opinión ampliamente compartida que la homogeneización de los sistemas, en todos los sentidos, conlleva la transformación de la cultura que ahora, especialmente en las sociedades occidentales, podría concebirse como una macrocultura caracterizada, como afirma Bauman (2007), por el tránsito de la modernidad sólida a la modernidad líquida. Los procesos de globalización, multiculturalidad o la propia revolución tecnológica desembocan en la hegemonía del eclecticismo acrítico y amoral (Pérez Gómez, 1998), que identifica a nuestro esquema de valores, en detrimento de aquel que caracterizó los movimientos de la resistencia, que respondía a los impulsos de la conciencia social y a los valores universales como la democracia, la solidaridad, la tolerancia o el respeto.

Como advierte Tejada (2001), estos cambios tienen una repercusión notable en los centros educativos. En este momento, el problema es que su magnitud es tal que la adaptación continua que se le demanda a la escuela le plantea retos tremendamente complejos. Así, por

ejemplo, el conocimiento – en voz de Brunner (2000) –, ha dejado de ser lento, escaso y estable. La producción de nuevas ideas supone la decadencia y la desaparición de otras. Es más, la propia afluencia de los conocimientos y su difusión, mediante cauces y formatos diferenciados y desconocidos hasta hace poco, han ocasionado que la escuela ya no sea el único vehículo para su transmisión e, incluso, han inducido que sienta la necesidad de concretar alternativas diferentes para el logro de sus objetivos y el ejercicio de sus funciones. Otras exigencias que se le plantean a los centros educativos actuales tienen que ver con el relanzamiento de los principios o las bases inspiradoras del curriculum (Tejada, 2001), singularmente: la democratización, la descentralización, la atención a la diversidad, la globalización, etc. Asimismo, el rol del profesorado se ha transformado sustantivamente y su tradicional función transmisora del conocimiento se ha diluido con la emergencia de otras competencias que, a día de hoy, cobran mayor peso específico.

En este contexto, y en coherencia con los fines que recoge la LOE en su artículo 2, la educación global se configura como un aspecto fundamental, que los centros educativos deben tomar en consideración. Los conocimientos, las habilidades y los valores sobre educación global son elementos clave para el desarrollo sostenible y pacífico de las sociedades (Schweisfurth, 2006). Por tanto, definir la educación global supone considerar una perspectiva educativa que nace del propio concepto de globalización, que tiene consecuencias positivas pero que también genera efectos perniciosos. En consecuencia, el reto se concreta en ofrecer a los ciudadanos instrumentos que no solo les faciliten la adaptación a los contextos en los que se realizan, sino que les doten de capacidad para transformarlos, desde la cooperación y la conciencia de la necesidad de crear un futuro compartido. De acuerdo con Carvalho (2008), es posible establecer tres etapas que configuran un aprendizaje transformador, relacionado con la educación global: i) análisis del panorama mundial; ii) construcción de una visión generadora de alternativas a los modelos dominantes; iii) diseño de estrategias para un proceso de cambio hacia una ciudadanía global responsable. Este enfoque educativo debe permitir a los estudiantes aprender sus derechos y responsabilidades, consigo mismos y con los demás, desarrollando en ellos habilidades de participación democrática (Ibrahim, 2005).

El cambio en las escuelas y su cultura puede verse influido, en buena medida, por las nuevas generaciones de maestros/as y por las propias aportaciones de los profesionales en ejercicio, poseedores de una valiosa experiencia. Este hecho, realza la importancia que tienen los modelos de formación inicial y continua que contemplan esta temática y que, por ello, son capaces de inducir el desarrollo de prácticas en la escuela que se ajusten a los requerimientos sociales y los trasciendan. De acuerdo con Pérez-Jiménez (2003), si se considera a la educación un agente promotor de las transformaciones culturales y sociales es asumible que la existencia de programas de formación inicial y continua de calidad se configura como una estrategia con capacidad de suscitar de manera eficaz tales cambios. Ahora bien, el desempeño eficiente de la tarea educativa requiere de la interconexión entre la teoría y la práctica (Darling-Hammond, 2001). Por ello, se requiere además una formación de calidad que considere la importancia de ambas dimensiones, en las que la educación global debe tener una presencia notable y trascendental.

Método

Para el desarrollo de esta investigación se optó por una metodología de carácter cualitativo, por cuanto lo que se pretendía era estudiar en profundidad las aportaciones de los participantes que respondieran a las cuestiones de investigación. A su vez, y de forma más

particular, el procedimiento de la investigación se relaciona con el método evaluativo porque se trataba de hacer una valoración del lugar que ocupa la educación global en el plan de estudios del Grado de Maestro y en su implementación, toda vez que los alumnos/as se encontraban en el ecuador de su formación inicial como docentes.

Objetivos y cuestiones de investigación

El objetivo principal del estudio era conocer, valorar e interpretar la experiencia y las expectativas de los maestros en formación, en relación a su formación en y para la educación global. Por ello, las cuestiones que guiaron esta investigación fueron: i) ¿Qué entendían los estudiantes del Grado de Magisterio por educación global? ii) ¿Qué experiencias tuvieron durante la carrera con este tipo de educación? iii) ¿Consideraban que su formación en educación global era importante? iv) ¿Qué propuestas hacían para mejorarla?

Participantes

En esta investigación participaron un total de 90 estudiantes del segundo curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Cabe destacar que los datos se recogieron de cuatro de los ocho grupos que cursaban la asignatura "Desarrollo Curricular y Aulas Digitales de la Educación Primaria", en la que se habían matriculado 398 alumnos.

Recogida de datos y análisis de la información

Los datos se recogieron mediante un cuestionario integrado por ocho preguntas de carácter abierto, relacionadas con las cuestiones de investigación. Tal instrumento fue validado por un grupo de cuatro expertos del área de Didáctica y Organización Escolar, que modificaron la propuesta inicial. En el momento de su aplicación se informó a los participantes de las intenciones del estudio y del carácter anónimo de sus aportaciones.

A su vez, la información recopilada fue analizada con el programa informático *AQUAD 6* (Huber, 2006), emergiendo un conjunto de códigos y categorías que permitieron el análisis, reformulación y establecimiento de las conclusiones que se explicitan posteriormente.

Resultados

Los resultados se presentan en dos apartados diferenciados: códigos demográficos-descriptivos y códigos de carácter interpretativo.

Definición-interpretación de los códigos demográficos-descriptivos

En relación con el género, la participación de las mujeres fue notablemente superior (68%), a la de los hombres, que representaron una minoría (32%), reflejando fielmente esta circunstancia la propia realidad educativa de las aulas de los Grados de Maestro, en las que el colectivo femenino es predominante. En cuanto a la edad, el 50% de los participantes se encontraba en el intervalo de 18-20 años, seguido por el 35% que tenían entre 21 y 24 años, siendo una minoría los estudiantes con una edad superior a 25 años.

Definición y análisis de los códigos interpretativos

Las narraciones que han ofrecido los estudiantes se han agrupado en cuatro grandes bloques o categorías que incluyen aspectos propios de la temática de educación global. En consecuencia, las cuatro categorías del esquema de codificación son: Concepto de educación global, experiencias sobre educación global, importancia de su formación en educación global y propuestas de mejora

Concepto de educación global

Las aportaciones de los estudiantes permitieron verificar con claridad que tenían adquirida una concepción de la educación global muy cercana a su correcta definición, que se cimenta en principios tales como la igualdad de oportunidades, la formación integral y la importancia de la interrelación entre las diferentes culturas y sociedades:

> *Una educación global es aquella que contempla todos los aspectos de la sociedad, que no tiene barreras en cuanto a países, en la que se incluyen por tanto, los valores y derechos humanos para formar personas competentes en una sociedad cada vez más unificada y globalizada (Alu_023).*

> *Es esa que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo globalizado y los despierta para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y derechos para todos. Abarca la educación para el desarrollo, la educación de los derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos y la educación intercultural (Alu_025).*

Paralelamente a la constatación anterior, otras narrativas describen el concepto de forma difusa, sin focalizar adecuadamente su contenido semántico:

> *La coeducación; la educación en valores; la atención a la diversidad (ACI y ACIS); la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación; la no discriminación (Alu_030)*

> *La educación global sería la educación en la que los alumnos se respeten mutuamente, tanto entre ellos como al profesorado, y aquella que trate todos los temas y contenidos desde una metodología innovadora y creativa (Alu_043).*

Como decíamos, aunque la educación global tiene relación con las nuevas tecnologías, la atención a la diversidad o la metodología, tales contenidos no aluden a la propia matriz del concepto.

Experiencias sobre educación global

Por otro lado, los relatos de los estudiantes evidenciaron qué tipo de experiencias formativas sobre educación global habían llevado a cabo, exceptuando los de aquellos que dijeron haber tenido escaso o nulo acercamiento a esta temática:

> *Pienso que debería haberlo trabajado mucho más. Sé poco sobre el tema y lo trabajé pocos días y por encima (Alu_025).*

La educación global la abordamos en alguna asignatura más, pero a grandes rasgos, tampoco hemos profundizado lo suficiente en este tema (Alu_054).

Quiénes manifestaron estar familiarizados con la temática aludían a los diferentes enfoques metodológicos con que la trabajaron. Algunos estudiantes expusieron haber realizado actividades basadas en una metodología tradicional, fundamentalmente a través de lecciones expositivas, que apenas dejaban margen para su participación:

Han sido clases de exposición teórica, no ha habido debates ni exposiciones de cuál es el método que consideramos mejor, ni cuáles serían las razones por las que ese método es el más apropiado para cada lugar (Alu_048).

Dichos contenidos se han trabajado en clases teóricas, a raíz de un documento que trabajamos individualmente y, después, hemos realizado una práctica sobre ello (Alu_081).

Otros, en cambio, se refirieron a experiencias desarrolladas con un enfoque más innovador, que fomentó considerablemente su protagonismo en la construcción de los aprendizajes. Las siguientes narrativas son ejemplos de ello:

Los profesores nos han enseñado todos los contenidos anteriores desde un enfoque significativo, ya que la teoría ha venido bien complementada con la práctica y el aprendizaje ha sido profundo (Alu_016).

Trabajando actividades dinámicas y en conjunto, en las que participamos todos los alumnos y hablamos de los valores, las actitudes y los derechos, las habilidades, etc. (Alu_025).

Así pues, los textos reflejan la existencia de posturas dicotómicas, toda vez que los participantes realizaron una valoración significativamente dispar del trabajo y de los aprendizajes realizados. De manera que, por un lado, se aprecian las connotaciones positivas en el tratamiento de la educación global, que una parte limitada de los participantes identifica en su proceso de formación:

Hemos trabajado esos contenidos en todas las asignaturas que llevo cursadas (1º y 2º), menos en matemáticas, geografía, lengua castellana y en ciencias experimentales (Alu_029).

De hecho creo que toda la formación que recibimos se basa un poco en este concepto, puesto que en el nivel de Primaria es tan importante la enseñanza de conceptos teóricos como el aprendizaje de valores (Alu_041).

Por otro, las narrativas de gran parte de ellos reflejan la escasez o la poca utilidad de las experiencias que habían desarrollado en este ámbito. Sus relatos expresan, por tanto, su insatisfacción:

Los aprendizajes realizados en este ámbito han sido escasos, ya que ninguna asignatura se dedica a tratar este tema. Como he dicho anteriormente han sido tratados de manera transversal (Alu_013).

Considero que debería aumentar la formación del profesorado respecto a este ámbito. En la actualidad, esta formación es más bien escasa y creo que un docente debería estar notablemente formado para poder desarrollar una docencia eficaz (Alu_081).

Relevancia de la formación en educación global

Buena parte de los textos evidenciaban que los estudiantes consideran que la formación en educación global es importante para su futuro profesional:

Por supuesto, como he dicho antes, si a nosotros como futuros docentes nos enseñan esta formación como se debe, en un futuro podremos aplicar a la práctica esta formación tan imprescindible (Alu_029).

Sí, porque si el profesorado está formado en esta temática, en el futuro, como profesor, la trabajará con sus alumnos. Por lo tanto, trabajaremos todos la educación global (Alu_033).

Contrariamente, también se contrastó la existencia de un grupo reducido que consideraba que la formación en educación global es poco relevante. Lo constituye un grupo de participantes que incluso declinaron valorar el propio concepto, por desconocerlo:

Sí, pero también se han de abarcar y desarrollar otras temáticas relacionadas con la educación (Alu_039).

Sinceramente, no tengo muy claro este concepto (Alu_017).

Propuestas de mejora

Finalmente, formularon propuestas que entendían que podían contribuir a la mejora de la formación inicial en educación global. Así pues, plantearon observaciones relacionadas con la necesidad de una formación enfocada a capacitar a los docentes para afrontar los incesantes cambios del mundo actual:

Evidentemente incidiría mucho en las prácticas ya que, hoy en día, en las aulas hay mucha interculturalidad, y tener conocimientos de educación global ayudaría a desarrollar nuestras prácticas docentes con mayor eficacia (Alu_048).

Sí, obviamente, la docencia implica un compromiso, una formación continua y una apertura de miras que potencien nuestra precepción de qué sucede y de cómo generar soluciones a posibles problemas (Alu_85).

También, propusieron transformaciones que apuntan directamente a la configuración de los currículos de las diferentes etapas educativas y a su implementación. Así lo reflejan las siguientes narrativas:

Sería necesaria la existencia de una asignatura para trabajar la importancia de la educación global (Alu_013).

Una propuesta podría ser crear canales de habilidades donde la gente ofreciera sus habilidades a cambio de otras (Alu_049).

Por último, sugirieron mejoras relacionadas con la organización de las asignaturas en los planes de estudios de los Grados de Maestro:

Lo único que se puede hacer en estos casos es crear estos "Planes de estudio del Grado de Magisterio" desde cero, basando cada uno de sus puntos y apartados en la educación global y contratando gente preocupada y capacitada por y para formar en la educación global (Alu_046).

La inclusión de esta temática en la formación inicial del profesorado sería muy útil (Alu_068).

Discusión

La discusión de los resultados se presenta de acuerdo con las cuatro cuestiones de investigación reseñadas:

a) Con relación a la primera de ellas, relativa al concepto de educación global que tienen adquirido los estudiantes del Grado de Maestro, debe resaltarse que no todos los participantes fueron capaces de definir correctamente ese concepto, lo que nos conduce a pensar que el trabajo de esta temática en la implementación del plan de estudios parece que responde más a planteamientos ocasionales o circunstanciales, que dependen más de la formación e importancia que cada profesor/a le concede, que de su presencia nuclear y sistemática en las propuestas formativas que se ofrecen a los estudiantes.

b) La segunda cuestión se orientaba a valorar las experiencias que los participantes habían desarrollando relacionadas con estos contenidos. A juzgar por las opiniones que han aportado, se aprecian posturas dicotómicas, tanto en la valoración que se hace del trabajo realizado con estos contenidos, como en las características o enfoques con que el profesorado los ha abordarlo. En todo caso, la mayoría expresa que el tratamiento de la educación global ha sido más bien escaso a lo largo de su trayectoria formativa y, en consecuencia, manifiesta su insatisfacción que, a su vez, relacionan con la relevancia que atribuyen a la formación específica de los maestros en este ámbito.

c) También, en relación con la cuestión de investigación anterior, los estudiantes mostraron un alto grado de acuerdo al estimar la importancia y las consecuencias positivas que su formación en educación global puede tener en su posterior práctica docente. El convencimiento de que el trabajo de estos contenidos, procedimientos y actitudes se vería reflejado en su práctica profesional futura ha sido una constatación destacada y generalizada.

d) Finalmente, y para responder a la última cuestión de investigación, entre las numerosas propuestas de mejora que formularon, sobresale una idea reiterada: incluir en los planes de estudios de los Grados de Maestro una asignatura específica, que asegure el estudio concreto de la educación global. Sus opiniones, recogidas anteriormente, avalan esta propuesta porque refrendan la relevancia que otorgan a su formación en educación global, fundamentalmente por la repercusión en sus prácticas profesionales.

En conclusión, puede afirmarse que, aunque la formación en educación global se aborda de algún modo en la actual formación inicial de los maestros, las personas que participaron en nuestro estudio consideraban que no existía una asignatura específica en la que se tratara de manera amplia y rigurosa los requerimientos que demanda a los educadores el mundo globalizado y las necesidades educativas que se derivan de esa realidad. Salvando las limitaciones que tiene *per se* el presente trabajo, (escasa representatividad de los resultados que ofrecen los enfoques metodológicos cualitativos, el tamaño de la muestra o la no utilización de técnicas de triangulación para contrastar las opiniones del alumnado con las de otros colectivos) deseamos que esta aportación sea el preámbulo de otras posteriores, en las que se intentará abordar la problemática más ampliamente, mediante enfoques longitudinales y considerando las perspectivas de otros colectivos. Esta pretensión se justifica en nuestro convencimiento de que la práctica profesional de los profesores está condicionada, en buena medida, por la formación inicial que reciben. Estamos persuadidos, asimismo, de la importancia que adquiere actualmente la educación global, como estrategia para favorecer que los centros educativos ofrezcan propuestas educativas integrales y ajustadas a los requerimientos de la aldea global.

Referencias

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Brunner, J.J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información.* Santiago de Chile: PREAL.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

Carvalho, M. (coord.) (2008). *Pautas para una educación global. Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa.* Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.

Huber, G.L. (2006). AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Ed. VerlagIngeborg Huber. Recuperado el 21 de enero de 2011 en: http://www.aquad.de/spa/manual.pdf

Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education, 35*(2), 177-194.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación, 33*. Consultado el 30 de marzo de 2013, en: http://www.rieoei.org/rie33a02.htm

Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizensyhip: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review, 58*(1), 41-50.

Tejada, J. (2001). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4*(1), 1-13.

PARTE V

Investigación Educativa en Comunidades e Instituciones Plurales y Diversas

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA DETERMINAR NECESIDADES DE CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN EL ÁREA DE RECURSOS DOCENTES PARA FAVORECER EL INVOLUCRAMIENTO DE ESTUDIANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Sonia Parrales Rodríguez, Universidad de Costa Rica
Email contacto: sonia.parrales@ucr.ac.cr

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación realizada en 2011-2012 con una muestra representativa de 365 docentes en la primera medición, y 90 en una segunda fase. La metodología utilizada es cuantitativa; se realizó un análisis factorial exploratorio para elaborar una estructura que mide necesidades de capacitación del personal docente de secundaria. Tras el análisis de las respuestas de los ítems se propuso un cuestionario estableciendo dos categorías. La primera, estrategias para la promoción del logro que incluye los factores: condiciones que favorecen el proceso formativo, apoyo al logro y aspectos pedagógicos. La segunda son las acciones que enriquecen el ambiente institucional. Producto del análisis se elaboró un cuestionario que discriminó los ítems con porcentajes bajos en la estructura factorial. En conclusión se propone un cuestionario de 26 ítems que mide los cuatro factores identificados para ser utilizado por profesionales en Orientación en el planeamiento de capacitaciones para el profesorado.

Descriptores: *Permanencia, Involucramiento, Sistema educativo.*

Abstract

Presented are the results of a study that took place between 2011 and 2012, participants were a representative sample of 365 secondary school teachers; the second phase with the participation of 90 teachers. A quantitative methodology was used; an exploratory factor analysis was run to determine a structure that measures the educators' professional development needs. The first category refers to strategies for the promotion of school success and includes: conditions that enhance the formative process support for success, and pedagogical aspects. The second one emphasizes on actions related to the enrichment of the school climate. After the first application, a more consistent and reduced version that discriminates items with low percentages in the factorial structure was constructed. In conclusion, a 26 item questionnaire that measures the four identified factors is proposed to be used by school counselors in their planning of consultations with secondary school teachers.

Keywords: *School completion, Student engagement, Educational system.*

Introducción

La importancia de construir un cuestionario que cuantifique las necesidades de capacitación del personal docente, para favorecer el involucramiento de las y los estudiantes en el proceso educativo, nace con la evaluación de los recursos que poseen estos profesionales, por medio de una investigación cualitativa que antecede a la presente. Ese estudio resaltó la importancia de la figura docente en este proceso, que conduce al logro escolar y a la permanencia en las aulas, y se determinó la necesidad de capacitación que active esas potencialidades e incluso, quienes tienen los recursos, reconocen la necesidad de continuar su formación para responder de forma más atinada a las necesidades que se presentan en su quehacer educativo en instituciones educativas.

El trabajo se llevó a cabo partiendo de que la detección de necesidades de formación favorece el planeamiento basado en el establecimiento de prioridades y la emisión de medidas pertinentes. Adicionalmente, se propone visualizar el asesoramiento como un proceso de enriquecimiento mutuo entre agentes educativos. Se trata de un trabajo colaborativo para fomentar los logros del alumnado en las áreas personal-social, educativa y vocacional, incorporando criterios, tanto desde la teoría como desde la práctica.

Esta investigación reporta el proceso de construcción y validación de un instrumento para detectar estas necesidades de capacitación. El objetivo general es elaborar un cuestionario que permita identificar las necesidades de capacitación del profesorado de secundaria en el área de los recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes en el proceso educativo. Los objetivos específicos son:

1. Establecer categorías de recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes en el proceso educativo.

2. Establecer evidencias de confiabilidad y de validez del cuestionario “Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes en el proceso educativo”.

Referente teórico

El involucramiento es el nivel de participación e interés del estudiante hacia su proceso de aprendizaje, así como el grado de conexión que tiene con la institución educativa. Tiene componentes conductuales, cognitivos y emocionales, los cuales interactúan entre sí, reflejando la integridad propia del ser humano (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Para referirse al constructo involucramiento, que en inglés se denomina *school engagement*, también se han utilizado los términos implicación escolar, compromiso y enganche (González, 2010). Al involucramiento se le está prestando creciente atención por la relación que guarda con la prevención de la salida anticipada del sistema educativo y con los rendimientos de las alumnas y los alumnos. También, se ha observado que favorece la autonomía y el sentido de pertenencia durante la adolescencia, factores asociados con el desarrollo saludable, los logros a nivel escolar y el bienestar psicológico en esta etapa del ciclo vital (Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009).

Los factores que conducen al involucramiento son similares a aquellos que conducen a la permanencia en Educación Secundaria, los cuales, a su vez, guardan relación con las condiciones para el desarrollo saludable y la preparación para enfrentar adversidades. La tarea de ofrecer las condiciones que intervienen en el involucramiento es una responsabilidad

compartida. Lo mismo puede decirse del fracaso, se refiere a bajo rendimiento, salida anticipada o rezago, el cual afecta a un número significativo de estudiantes, sobre todo, a quienes se encuentran en una situación económica desfavorable, en cuyo caso se trataría más que de un fracaso escolar, de un fracaso social (Martínez-Otero, 2009; Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2011).

Algunos factores personales para el involucramiento son la motivación para el logro, la cual es mediada por las aspiraciones que tenga el alumno o la alumna, y las experiencias exitosas previas. Asimismo, tener metas de aprendizaje, en contraposición a solamente metas de obtener las calificaciones necesarias, favorece la persistencia y la utilización de estrategias autorreguladoras y para la superación de obstáculos (Arguedas, 2010; Lens, Matos y Vansteenkiste, 2008). A nivel familiar son importantes un clima afectivo, la comunicación, las normas razonables y el respeto, un nivel educativo de los progenitores medio o superior "y la ausencia de deficiencias acumuladas producto de la desigualdad de oportunidades tanto a nivel social como pedagógico" (Fernández, 2009). Con respecto a los factores institucionales, se han confirmado lo determinantes que son el trato respetuoso y la promoción de la autonomía, y el riesgo que implican la exclusión y el desafecto (Van Ryzin, Gravely y Roseth, 2009).

Aunque los aspectos pedagógicos y la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes son esenciales, son igualmente necesarias las intervenciones para favorecer una autonomía responsable, el esfuerzo sostenido, la tolerancia a la ambigüedad y a la frustración y la seguridad producto de experiencias de éxito (Klem y Connell, 2004; Sánchez, 2006). Como una forma de apoyar en el cumplimiento de esta tarea, nos abocamos a aportar una herramienta para la detección de necesidades de capacitación del personal docente con miras a la activación de potencialidades para favorecer el involucramiento. En base a datos cualitativos de una investigación anterior, y de otros estudios consultados, se procedió a la elaboración de un cuestionario para facilitar la identificación de tales necesidades y la consecuente oferta de opciones para su satisfacción. Los ítems se clasificaron en dos variables: clima educativo y apoyo para el logro. El clima educativo se refiere a las características del ambiente institucional, que pueden ser de tipo estructural, regulatorio y físico y se reflejan en la sensación de bienestar o malestar, las conexiones interpersonales que se establecen, la organización, las normas y las metas educativas. Los climas que más favorecen el involucramiento y el desarrollo del estudiante, en general, se basan en las relaciones respetuosas, favorecen la responsabilidad, son inclusivos y funcionan en base a normas que facilitan la convivencia y la productividad. El apoyo al logro es un conjunto de acciones dirigidas hacia la satisfacción de necesidades de la etapa adolescente, entre las que destacan la de pertenencia, de oportunidades para enfrentar retos alcanzables y el consiguiente sentido de competencia personal. El apoyo al logro favorece la edificación de habilidades en diversos ámbitos y el desarrollo de asociaciones positivas con el aprendizaje, al plantear tareas relevantes que favorecen la comprensión.

Método

La elaboración y validación del cuestionario, para determinar las necesidades de capacitación del profesorado de secundaria en el área de recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes en el proceso educativo, estuvo organizada por varias etapas. La secuencia se muestra en la Figura 1:

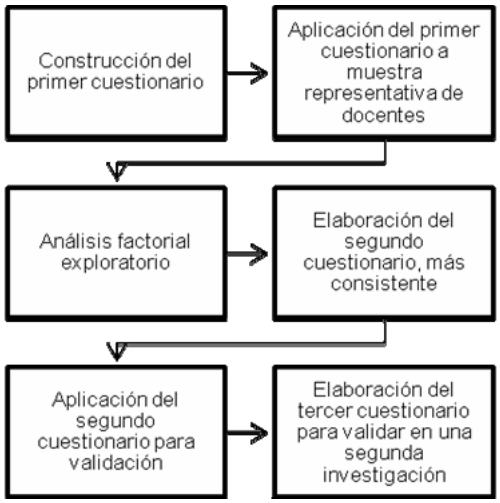


Figura 1. Proceso metodológico de la investigación
Fuente: Elaboración propia

El primer cuestionario fue sometido a análisis factorial exploratorio y otro más consistente (producto del primero) fue aplicado a una segunda muestra para su validación.

Método utilizado para la construcción y la validación del primer instrument

Para este proceso se siguieron los siguientes pasos:

1) Al revisar la literatura existente se determinó que un conjunto de recursos docentes ya ha sido identificado, por lo que, más que establecer evidencias de validez de contenido, la tarea en esta etapa consistió en redactar ítems para que el profesorado indicara la medida en que según su criterio, al momento de llenar el instrumento, contaba con el recurso docente en cuestión. 2) Se planteó un juicio de personas expertas para determinar, ya no la validez de contenido, sino sus opiniones en cuanto a redacción, pertinencia con el contexto de la secundaria y adecuación del vocabulario a la población de interés. En base a las recomendaciones aportadas por las personas expertas, se construyó la versión del instrumento que se aplicó a una muestra representativa de docentes; esta versión quedó constituida por 85 ítems con una escala tipo Likert y dos preguntas abiertas. 3) Este primer cuestionario se aplicó a una muestra probabilística de docentes de secundaria de la Dirección Regional de Cartago, valorada como representativa del resto del país. 4) Para estimar los parámetros y obtener evidencias empíricas de confiabilidad y validez se utilizaron procedimientos estadísticos con ayuda del paquete SPSS. Primero se determinó el índice de confiabilidad general y de cada ítem con respecto a la totalidad. El coeficiente Alfa de Cronbach resultante fue de 0,963, mantiene la homogeneidad si se elimina el ítem. La correlación elemento total corrida es superior a 0,276, lo que hace pensar que los reactivos miden una sola variable. Posteriormente, se hizo una reducción de datos por medio de un análisis factorial exploratorio.

Validación del segundo instrumento

Una vez identificada la estructura latente originada por el análisis factorial, se rediseñó el cuestionario excluyendo los ítems con comunalidades muy bajas y que, además, aportaban un peso muy similar en diferentes factores. Así, el cuestionario constó de 61 ítems que miden la frecuencia con la que el personal docente realiza acciones para favorecer el

involucramiento en el proceso educativo. Para la validación del segundo cuestionario se contó con la participación de docentes de cinco colegios de San José.

Participantes

Para la selección de la muestra del primer cuestionario se utilizó el muestreo por conglomerados en una primera etapa, con una selección sistemática de las personas participantes en un segundo momento. La Región Educativa de Cartago contaba con 49 colegios y un total de 1336 docentes de todas las disciplinas. Para la selección de las y los docentes en cada centro educativo se utilizó el muestreo sistemático hasta completar una muestra de 365 docentes. El segundo cuestionario fue aplicado a 90 docentes de cinco colegios de San José con una selección no probabilística o dirigida.

Análisis

En primer lugar se realizó un análisis factorial, cuya estructura agrupaba las variables que correlacionaban entre sí. Se determinó si los resultados del cuestionario aplicado tenían la consistencia interna necesaria para ser considerado un instrumento de evaluación fiable, para lo que se utilizó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. En segundo lugar se analizó la estructura con que se organizaron los contenidos del cuestionario. El método utilizado fue el análisis de componentes principales con rotación Varimax. Después de confirmar los supuestos requeridos para un análisis factorial exploratorio (KMO= 0.904 y Test de Bartlett X^2 (1830) = 8682.044; ρ = 0.000), se realizó el análisis excluyendo 24 ítems con bajas puntuaciones factoriales calculadas a partir de la matriz factorial rotada y las comunalidades. Los 61 ítems, que permanecieron en la segunda versión del cuestionario, se agruparon en 4 factores que explican un 41.44% de la varianza total de los puntajes obtenidos.

Resultados

Los resultados obtenidos en el primer cuestionario establecen una estructura consistente conformada por cuatro factores.

El factor uno hace referencia a las "condiciones que favorecen el proceso formativo" y se refiere a un conjunto de condiciones que diversos estudios (Arguedas, 2011; González, 2010) han mostrado son tan importantes para el aprendizaje y el logro como los aspectos cognitivos. Otras áreas del estudiante que favorece el personal docente que están incluidas en este factor son el grado de interés, la motivación, la implementación de prácticas respetuosas de la diversidad y la atención de su formación integral.

El factor dos se refiere a las acciones de "apoyo al logro". Uno de los propósitos de mayor relevancia para el personal docente en su trabajo con estudiantes es que estas y estos obtengan logros significativos en diversos ámbitos. Se destaca la labor del docente en la provisión de esta ayuda. Este factor enfatiza las acciones destinadas a darle seguimiento al estudiante, no solamente en el ámbito académico, sino en el conductual y personal.

El factor tres introduce los ítems que hacen referencia a los "aspectos pedagógicos" relacionados con la filosofía que sustenta el trabajo educativo y las metodologías utilizadas por el profesorado. Destacan el planeamiento y la preparación, además del manejo de aula por parte del y la docente. La persona ubicada en esta área de fortaleza hace evidente su gusto por enseñar y favorece la satisfacción por aprender. Este factor incluye lo relacionado con la

innovación y el uso de elementos que facilitan el aprendizaje, tales como: partir de los conocimientos e intereses de las y los estudiantes, realizar actividades variadas. Puede incluir el uso de material atractivo y tecnologías.

El factor cuatro es el que incluye los elementos del "clima institucional", del aula en particular y de la institución, en general, que caracterizan las relaciones interpersonales en el colegio. Se resalta el fomento de la resolución pacífica de conflictos y de las relaciones respetuosas y cordiales entre docentes, entre estudiantes y docente-estudiante.

La Figura 2 muestra la asociación del grupo de docentes que participaron en la investigación con los factores identificados en el proceso anterior. Esta figura muestra, de manera esquemática, el peso de los factores identificados, tal y como lo mostró el fundamento teórico al inicio del proyecto, se vislumbraron dos grandes grupos o variables, las relacionadas con aspectos pedagógicos y las que tienen que ver con el ambiente institucional y de aula.

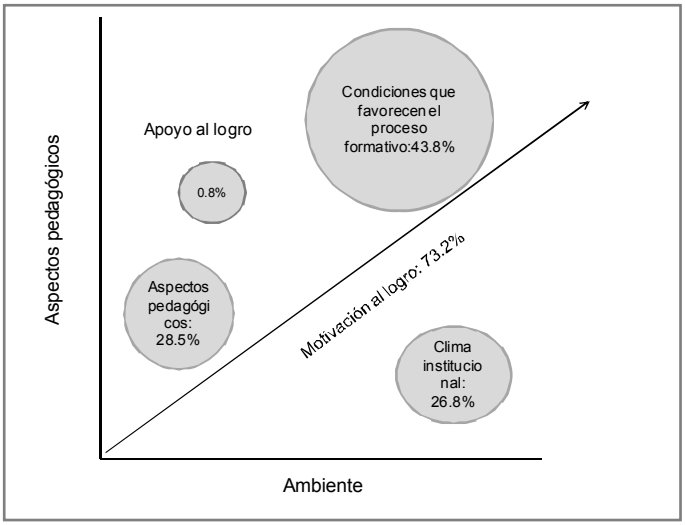


Figura 2. Distribución porcentual de la muestra agrupados según los factores identificados en la estructura factorial
Fuente: Resultados de la encuesta realizada al grupo de docentes de la RE de Cartago (2012)

No se encontraron diferencias estadísticas significativas al analizar estos conjuntos por las variables que identificaron al grupo de docentes participantes (sexo, edad, años de servicio docente y título más alto obtenido).

Una vez analizados los resultados se redujo el cuestionario a 61 ítems. La fiabilidad, evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, es la siguiente:

Tabla 1
Resultados de la encuesta realizada al grupo de docentes de la RE de Cartago (2012)

Cuestionario total	α=0,942
Factor 1: condiciones que favorecen el proceso educativo	α=0,839
Factor 2: apoyo para el logro	α=0,865
Factor 3: aspectos pedagógicos	α=0,821
Factor 4: clima institucional	α=0,752

Tal y como se desprende de los resultados anteriores, los ítems correlacionan de manera positiva y alta. Si se elimina cualquiera de los ítems el alfa del instrumento mantiene su homogeneidad.

Conclusiones

El cuestionario de necesidades de capacitación del profesorado de secundaria en el área de recursos docentes para favorecer el involucramiento estudiantil en el proceso educativo identifica cuatro áreas de recursos docentes: condiciones que favorecen el proceso formativo, apoyo al logro, aspectos pedagógicos y el clima institucional. Se propone instrumento resumido de 26 ítems que mostró tener validez de contenido, pues el proceso de construcción fue consistente con los resultados de investigaciones anteriores y el juicio de personas expertas en el tema. Además, presentó una confiabilidad positiva y alta para el total de ítems y para cada una de las subescalas. Esto implica que mide las dos variables en estudio (clima institucional y apoyo al logro) e identifica las necesidades en las áreas de formación docente.

Los aspectos socio-afectivos, como conocer las formas para fortalecer en el estudiante el manejo de la frustración, la consideración por las situaciones que aquejan al estudiante, el fortalecimiento de la perseverancia, la comprensión de la desmotivación y de la falta de interés y razones de indisciplina en el aula, son aspectos que tienen porcentajes más bajos de frecuencia en las acciones que realiza el personal docente. Por su lado, aspectos que tienen que ver con la atención a la formación integral como favorecer la creatividad, fomentar la participación en actividades recreativas y estimular el área artística del estudiante son acciones que podrían requerir fortalecimiento en el grupo de docentes participantes.

Se hace evidente que en la filosofía que sustenta el trabajo educativo, el grupo de docentes tiene gusto por la enseñanza. No obstante, incluir en el planeamiento actividades donde se usan varios sentidos, variar las estrategias según las situaciones y diseñar actividades para comprobar la comprensión de lo aprendido resultan ser prácticas y requieren ser fortalecidas por un grupo pequeño de participantes. Incentivar y favorecer a la totalidad de los estudiantes en las actividades de la institución, realizando proyectos por iniciativa propia, haciéndolos sentirse parte importante del colegio, favoreciendo de esta manera el clima institucional y la relación docentes–estudiantes, así como promover el sentido de pertenencia son temas que requieren ser fortalecidos en el grupo de docentes encuestados.

Se concluye que se trata de un instrumento que posibilita la identificación tanto de fortalezas como de carencias del profesorado de secundaria, en el área de los recursos docentes para la promoción del involucramiento del estudiantado en el proceso educativo.

Referencias

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. y Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship de dropout. Journal of School Health, 79(9), 408-415.

Arguedas, I. (2010). Promoción de la permanencia de estudiantes en la Educación Secundaria. Manual de temas y estrategias. Instituto de Investigación en Educación. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Arguedas, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de Educación Secundaria en el proceso educativo. Revista Iberoamericana de Educación, 56(2). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/4216Arguedas.pdf>

Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 164-179.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 9-31.

Klem, A. y Connell, J. (2004). Relationships matter; Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74(7), 262-273.

Lens, W., Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU), 4(1). Disponible en <http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_lm.pdf>

Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 67-85.

Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas***.** Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España.

Pereira, MT. (2007). *Orientación educativa***.** San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Ed.) (2011). *III Informe estado de la educación*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.

Sánchez, M. (2006). De la motivación y del síndrome del fracaso. En M. Sánchez y M. López (Comps.), *De la motivación y del síndrome del fracaso* (pp. 9-12). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Van Ryzin, M., Gravely, A. y Roseth, C. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(1), 1-12.

Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, *5*(3), 1-7.

CÁLCULO DE LA CONSISTENCIA INTERNA COMPARANDO DIFERENTES COEFICIENTES PARA UN CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON ÍTEMS DE ESCALA ORDINAL

Eva Jiménez García, Universidad Complutense de Madrid, España
Coral González Barbera, Universidad Complutense de Madrid, España
Joaquín Caso Niebla, Universidad Autónoma de Baja California, México
Email contacto: evajimenezgarcia@edu.ucm.es

Resumen

En el siguiente estudio nos proponemos mostrar los problemas que supone hacer un uso erróneo del coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach, así como ofrecer alternativas adecuadas a los niveles ordinales de las variables como: el coeficiente alpha ordinales y el coeficiente theta ordinal estimado sobre la matriz de correlaciones policóricas. Llevaremos a cabo un estudio comparativo en el que se estiman los tres coeficientes de fiabilidad señalados en el "Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes" del validado en el estado de Baja California (México), en 44 variables ordinales (tipo Likert). Los resultados arrojados demuestran que el comúnmente utilizado coeficiente alpha de Cronbach es el que menor valor ofrece (0,874) ya que al tratarse de variables ordinales los coeficientes de consistencia interna ordinales (apha y theta) no solo resultan los más apropiados sino que son los que ofrecen los valores más altos (apha: 0,946 y theta: 0,910).

Descriptores: *consistencia interna, fiabilidad, estrategias de aprendizaje, variables ordinales.*

Abstract

In the following study we propose to show the problems involved in making a wrong use of the reliability coefficient Cronbach's alpha as well as offering suitable alternatives ordinal levels of the variables as ordinal coefficient alpha and ordinal coefficient theta estimate on the polychoric correlations matrix. We will conduct a comparative study which estimates the three reliability coefficients reported in the "Learning Strategies Questionnaire for adolescents" of validated in the state of Baja California (Mexico) in 44 variables ordinal (Likert). The results obtained show that the commonly used Cronbach's alpha coefficient is the lowest value that gives (0,874) to be treated as ordinal variables internal consistency coefficients ordinal (alpha and theta) are not only the most appropriate but are those who provide higher values (alpha: 0,946 and theta: 0,910).

Keywords: *internal consistency, reliability, learning strategies, ordinal variables.*

Introducción

Para la estimación de la fiabilidad de una prueba, concretamente de la consistencia interna de los ítems, es necesaria la utilización de coeficientes de fiabilidad que nos permitan cuantificarla. En este trabajo se recogen algunos coeficientes centrados en el conjunto de ítems que conforman la prueba, es decir los coeficientes de consistencia interna, basados en cuantificar el grado de homogeneidad y de intercorrelación de los ítems, es decir si los ítems de los que se compone el test miden lo mismo, por tanto miden la consistencia de la prueba (Streiner, 2003; Henson, 2001).

El coeficiente de consistencia interna más utilizado y el más común en la literatura es el coeficiente alpha de Cronbach (Cronbach, 1951). Este coeficiente tiene una característica relevante, en torno a la cual gira este trabajo, debe ser utilizado únicamente con variables de carácter continuo. Constantemente se observan artículos e informes en los que se realizan análisis de fiabilidad con el coeficiente alpha de Cronbach sin valorar el nivel de medida de las variables que van a ser estudiadas. Ese error es muy frecuente sobre todo en ciencias sociales, donde es muy común que escalas de respuesta ordinal se consideren como variables de intervalo lo que afecta a una incorrecta utilización de los coeficientes de fiabilidad (Cortina, 1993; Obsburn, 2000; Sijtsma, 2009). Ante este panorama, se resalta la existencia de alternativas adaptadas al nivel de medida, en concreto coeficientes de fiabilidad para variables de escala ordinal; éstos se denominan coeficientes de fiabilidad ordinales. En este estudio se recogen los más comunes: el coeficiente alpha ordinal (McDonald, 1985) y el coeficiente theta ordinal (Amor, 1974), que a continuación, junto con el conocido alpha de Cronbach, se detallan brevemente.

Coeficiente alpha de Cronbach

Es el más común y el más utilizado para medir la consistencia interna de un instrumento basándose en la Teoría Clásica de los Test. Dicho coeficiente de fiabilidad fue propuesto por Lee, J. Cronbach (1951). Este coeficiente exige utilizarse con variables de carácter continuo, ya que es estimado sobre la matriz de correlaciones Pearson, asumiendo el supuesto de continuidad y su formulación matemática es:

$$\alpha = \frac{p\bar{r}}{1 + \bar{r}\,(k-1)}$$

Donde p es el número de ítems.
$\bar{r}$ promedio de las correlaciones entre ítem (sumando las correlaciones de encima de la diagonal y dividiendo entre el número de correlaciones).

Cuando se utiliza este coeficiente indistintamente con datos continuos y ordinales, tratándolos como iguales, estamos violando uno de los supuestos. De ser utilizado con variables ordinales, se incurre en un error importante, dado que el coeficiente debería ser estimado sobre la matriz de correlaciones policóricas, sin embargo se hace utilizando correlaciones de Pearson (Gadermann, Guhn y Zumbo, 2012). Todo ello puede dar lugar a resultados erróneos, tanto infravalorándolos como sobreestimando y por consiguiente distorsionando la fiabilidad del instrumento y llevándonos a incorrectas interpretaciones (Flora y Curran, 2004).

Coeficiente alpha de Cronbach ordinal

Este coeficiente de fiabilidad es conceptualmente equivalente al coeficiente alpha de Cronbach, su diferencia radica en la matriz de correlaciones sobre la que es estimado, por ello se le "apellida" ordinal porque tiene en cuenta la escala ordinal de los ítems (Gadermann, Guhn y Zumbo, 2012 y Zumbo, Gadermann y Zeisser, 2007). Es estimado cuando la finalidad perseguida del estudio es la de describir y estudiar la matriz de correlaciones de las variables observadas con la intención de interpretarla a partir de variables aleatorias no observadas llamadas factores (Johnson, 1998), es decir cuando lo que se pretende en llevar a cabo un análisis factorial (McDonald, 1985, p.217). La fórmula matemática que se utiliza para su estimación es:

$$\alpha = \frac{p}{p-1}\left[\frac{p(\bar{\lambda})^2 - \bar{\lambda^2}}{p(\bar{\lambda})^2 + (u^2)}\right]$$

p: número de ítems.
$\bar{\lambda}$: media aritmética de los pesos factoriales.
$\bar{\lambda^2}$: media aritmética de los cuadrados de los *n* pesos factoriales.
u^2 : media aritmética de las unicidades de las *n* variables.

Coeficiente Theta ordinal

Al igual que el coeficiente anterior, éste se estima partiendo de la matriz de correlaciones policóricas. Aunque la diferencia principal con el alpha ordinal radica en la finalidad que se persigue en la investigación. Pues en este caso, se aplica el modelo de componentes principales, ya que el objetivo es explicar la varianza total, es decir calcular las posibles combinaciones de las variables observables que explique la mayor parte de la varianza total (Fabrigar, Wegener, MacCallum y Strahan, 1999).

Partiendo de esta idea, Armor (1974) formula matemáticamente el coeficiente theta ordinal como:

$$\theta = \frac{p}{p-1}\left[1 - \frac{1}{\lambda_1}\right]$$

p: número de ítems.
λ_1 es el autovalor mayor de la matriz de correlaciones.

A continuación se presenta un estudio comparativo en el que se estiman los tres coeficientes de fiabilidad señalados para los 44 ítems ordinales del llamado "Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes" adaptado por Martínez-Guerrero (2004). El propósito es hacer explícitos los problemas que supone hacer un uso erróneo del coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach y demostrar que, si no se atiende a algo tan básico como el nivel de medida de las variables del test y se utiliza un coeficiente por tradición y familiaridad, lo más probable es que se obtengan resultados e interpretaciones incorrectas y confusas; se ofrecen por tanto, alternativas adecuadas a los niveles ordinales de las variables como los coeficientes: alpha ordinal y theta ordinal, que a continuación detallamos.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 8.795 estudiantes de educación secundaria del estado de Baja California (México), de entre 12 y 15 años, pertenecientes a 65 escuelas de los cinco municipios de la entidad. La selección de las escuelas fue determinada mediante el método de muestreo por conglomerados en tres etapas, con probabilidades proporcionales al tamaño, teniendo como unidad última de selección la escuela y como unidad de observación al estudiante. Tras llevar a cabo la fase de depuración en la que se eliminaron todos los casos con algún valor perdido, el total de la muestra fue de 7.313 estudiantes, de entre los que 3.770 participantes eran chicas (52,3%) y 3.445 eran chicos (47,7%).

Instrumento

Partiendo del "Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes" (Martínez-Guerrero, 2004), el cual consta de 55 ítems con seis opciones de respuesta tipo Lickert y ocho factores. Se realizó una adaptación aplicando 44 de los 55 ítems atendiendo a los resultados y recomendaciones derivadas de una aplicación piloto llevada a cabo (Espinoza, 2009). En este caso los ítems seguían siendo tipo Lickert, pero tenían cuatro opciones de respuesta (Siempre o casi siempre, frecuentemente, pocas veces, nunca o casi nunca). Por lo que una valoración alta en el cuestionario indicaría que el adolescente tiene estrategias de aprendizaje favorables para su estudio. La escala se redujo a cuatro factores (Planeación y organización para el estudio, Estrategias cognitivas, Concentración en el estudio y Motivación para el estudio) y los índices de consistencia interna de nuevo eran aceptables, concretamente 0,89 y para los factores entre 0,79 y 0,85 (Caso, 2009).

Procedimiento

Dado que la aplicación del presente instrumento se dio en el marco de una estrategia evaluativa integral más amplia desarrollada bajo la responsabilidad de la Unidad de Evaluación Educativa, se registraron actividades como: el diseño del cuadernillo, capacitación del grupo de responsables de la aplicación de instrumentos, programación de la aplicación en la totalidad de aulas y estudiantes involucrados, aplicación de instrumentos, procesamiento de las respuestas. Para la aplicación de los instrumentos se contó con el apoyo de las autoridades escolares a fin de convocar a los docentes de las escuelas seleccionadas. La aplicación de los cuestionarios estuvo a cargo de personal de la Unidad de Evaluación Educativa de la UABC y de estudiantes de psicología y pedagogía previamente capacitados para ello.

Análisis de datos

Para el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach se ha utilizado el programa SPSS, v.19 mediante el procedimiento normal, es decir a través del coeficiente de correlación Pearson. En cuanto a los coeficientes ordinales, alpha ordinal ha sido estimado sobre la matriz de correlaciones policóricas, utilizando para su estimación un Análisis Factorial, utilizando el procedimiento MRFA (Minimum Rank Factor Analysis), conocido como análisis de mínimo factor de rango y rotación Varimax Dicho análisis factorial, fue llevado a cabo con el programa FACTOR, v. 9 y theta ordinal estimado también sobre una matriz de

correlaciones policóricas, se ha utilizado para su cálculo un análisis con el modelo de componentes principales, con el programa LISREL, v. 8.5.

Resultados

Para verificar el objetivo marcado, a continuación se estiman los coeficientes explicados anteriormente (alpha Cronbach, alpha ordinales y theta ordinal) con la intención de demostrar como varían los resultados.

Coeficiente alpha de Cronbach ordinal

Llevando a cabo el análisis factorial con correlaciones policóricas, y los procedimientos ya señalados, el programa FACTOR, ofrece los datos necesarios para el cálculo de: $\bar{\lambda}, \bar{\lambda}^2$ y u^2. Conocidos esto valores, a continuación se procede al cálculo del Coeficiente alpha ordinal.

$$\alpha = \frac{p}{p-1}\left[\frac{p(\bar{\lambda})^2 - \bar{\lambda}^2}{p(\bar{\lambda})^2 + (u^2)}\right] \qquad \alpha = \frac{44}{44-1}\left[\frac{44(0{,}485)^2 - 0{,}241}{44(0{,}485)^2 + (0{,}759)}\right]$$

$$\alpha \text{ ordinal} = 0{,}931$$

El coeficiente alpha ordinal obtenido toma un valor de 0,931, índice alto, lo que indica que la fiabilidad de este instrumento es buena (George y Mallery, 1995).

Coeficiente Theta ordinal

Para el cálculo del coeficiente theta ordinal se estima de nuevo sobre la matriz de correlaciones policóricas, utilizando para su estimación en este caso un análisis con el modelo de componentes principales, con el programa LISREL, v.8.5. Una vez obtenido el valor del primer componente (λ_1), se procede al cálculo del coeficiente theta ordinal.

$$\theta = \frac{p}{p-1}\left[1 - \frac{1}{\lambda_1}\right] \qquad \theta = \frac{44}{44-1}\left[1 - \frac{1}{9{,}05}\right]$$

$$\theta \text{ ordinal} = 0{,}910$$

El coeficiente theta ordinal, ofrece de nuevo un resultado alto, 0,910, por lo que indica una fiabilidad también buena pero este resultado es algo inferior al obtenido con el coeficiente alpha ordinal.

Coeficiente alpha de Cronbach

A continuación se muestra el resultado del coeficiente alpha de Cronbach, estimado con el programa SPSS, v. 19:

$$\alpha = 0{,}874$$

También se puede afirmar que se trata de una fiabilidad alta, dado que el coeficiente alpha de Cronbach toma el valor de 0,874.

Pero los resultados arrojados demuestran que el comúnmente utilizado coeficiente alpha de Cronbach es el que menor valor ofrece (0,874) y que al tratarse de variables ordinales los coeficientes de consistencia interna ordinales (apha y theta) no solo resultan los más apropiados sino que son los que ofrecen los valores más altos (alpha: 0,931 y theta: 0,910). En la Tabla 4 se recogen los tres coeficientes a modo de resumen.

Tabla 4
Resumen de los coeficientes de fiabilidad estimados

Alpha α Cronbach	Alpha α ordinal	Theta θ ordinal
0,874	0,931	0,910

Discusión y Conclusiones

La conclusión a la que nos lleva este estudio es la necesidad de utilizar otros coeficientes de fiabilidad acordes a las características de las variables que conforman el instrumento. Como se ha podido comprobar en este estudio y en otros (Gadermann, Guhn, y Zumbo, 2012; Elosua y Zumbo, 2008), la fiabilidad es mayor cuando utilizamos los coeficientes adecuados (ordinales, dado que las variables que conforman el instrumento son tipo Likert). Utilizando el coeficiente alpha de Cronbach se obtiene un índice de fiabilidad del 0,874; mientras que los coeficientes ordinales alpha y theta ofrecen valores de 0,931 y 0,910 respectivamente. Es decir, no solo resultan los valores de los coeficientes ordinales los más apropiados sino que son los que ofrecen los valores más altos. Lo que es evidente, es que con variables ordinales lo apropiado es utilizar coeficientes ordinales, si bien es cierto que no se debe utilizar cualquier coeficiente ya que dependerá del objetivo establecido.

Es lícito señalar algunas limitaciones al respecto, principalmente provocadas por la correlación policórica. Esta correlación es una estimación del grado de relación lineal entre dos variables continuas latentes a dos variables ordinales (Jöreskog y Moustaki, 2001 citado en Jöreskog, 1994). Estas correlaciones, como así indican Elosua y Zumbo (2008) no asumen la distribución normal multivariante de las variables, tanto observadas como latentes; además de la posibilidad de ofrecer matrices matemáticamente intratables lo que imposibilita el análisis factorial. A pesar de ello, y de cara a futuras líneas de investigación, es relevante considerar otros coeficientes de fiabilidad que nos permitan ampliar el estudio comparativo, como los coeficientes omega (McDonald, 1999), glb (Bentler y Woodward, 1980), beta (Revelle, 1979); además de abarcar la multidimensionalidad del instrumento, ya que esta escala se conforma de cuatro factores (planeación y organización para el estudio, estrategias cognitivas, concentración en el estudio y motivación hacia el estudio) que se deben estudiar de manera profunda y como dimensiones independientes de cara a futuros trabajos.

Referencias

Armor, D. J. (1974). Theta reliability and factor scaling. En H. Costner (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 17-50). San Francisco: Jossey-Bass.

Bentler, P., y Woodward, J. (1980). Inequalities among lower bounds to reliability: With applications to test construction and factor analysis. *Psychometrika*, *45*(2), 249-267.

Caso, J. (2009). Propiedades psicométricas de la adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes. UEE RT 09 - 006. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78,* 98-104. Disponible en: <http://psychweb.psy.umt.edu/denis/datadecision/front/cortina_alpha.pdf>

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334. Disponible en: <http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha_Cronbach.pdf >

Elosua, P., Zumbo, B. (2008). Coeficiente de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, *20*(4), 896-901. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3572.pdf>

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*, 272-299.

Flora, D.B., y Curran, P.J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods, 9*, 466-491. Disponible en <http://www.statmodel.com/download/floracurran.pdf>

Gadermann, A. M., Guhn, M. y Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 1*(3), 1-13. Disponible en <http://pareonline.net/pdf/v17n3.pdf>

George, D., y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Henson R K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 177-189.

Johnson, D. E. (1998). *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos.* México: International Thomson Editores.

Jöreskog, K.G. y Moustaki, I. (2001). Factor analysis of ordinal variables: A comparison of three approaches. *Multivariate Behavioral Research*, *36*(3), 347-387. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1207/S15327906347-387>

Martínez-Guerrero, J. I. (2004). *La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

McDonald, R.P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McDonald, R.P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Morales Vallejo, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales. La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>

Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods, 5,* 343-355.

Revelle, W. (1979). Hierarchical cluster-analysis and the internal structure of tests. *Multivariate Behavioral Research*, *14*(1), 57-74.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika, 74,* 107- 120.

Streiner DL. (2003). Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment, 80,* 217-222.

Zumbo, B.D., Gadermann, A.M., y Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods, 6*, 21-29.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA VALORAR LA PERCEPCIÓN DE HOMBRES Y MUJERES RESPECTO A LA CONCILIACIÓN VIDA LABORAL Y FAMILIAR

Genoveva Ramos Santana, Universitat de València
Inmaculada Chiva Sanchis, Universitat de València
Amparo Pérez Carbonell, Universitat de València
Email contacto: genoveva.ramos@uv.es

Resumen

En esta comunicación presentamos los resultados de un proyecto centrado en diseñar y validar un instrumento para valorar la percepción de los trabajadores y trabajadoras de la Universitat de València (UVEG), en lo referente a la conciliación vida laboral, familiar y personal. Para la validación del instrumento se ha realizado un estudio piloto donde se ha recogido la percepción de 487 hombres y mujeres de PDI y PAS. Como metodología de análisis se ha llevado a cabo un proceso de investigación dirigido a aportar evidencias de validación del instrumento construido. A través del análisis de fiabilidad de los ítems (Alfa de Cronbach) y de la dimensionalidad del instrumento (Análisis de Componentes Principales). En conclusión se presenta, atendiendo a los resultados obtenidos en los análisis realizados, una propuesta de escala para valorar la percepción de hombres y mujeres respecto a la conciliación vida laboral, familiar y personal. Asimismo, consideramos que el diseño de este instrumento supone un elemento de diagnóstico relevante para conocer la realidad de implantación, desarrollo y percepción de las medidas institucionales que facilitan la conciliación de las personas que trabajan en la Universidad.

Descriptores: *Validez, Escalas de medida, Igualdad, Género, Conciliación.*

Abstract

In this paper we present the results of a project focused on design and validate an instrument to assess the perception of workers of the University of Valencia (UVEG) regarding conciliation work, family and staff. For validation of the instrument was performed a pilot study where perception has collected 487 men and women of PDI and PAS. As analysis methodology has conducted a research process aimed at providing evidence-built instrument validation. Through the analysis of reliability of the items (Cronbach's alpha) and the dimensionality of the instrument (Principal Component Analysis). In conclusion is presented, based on the results of the analysis, a proposed scale to assess the perception of men and women in reconciling work, family and staff. We also believe that the design of this instrument is an important diagnostic element to know the reality of implementation, development and perception of institutional arrangements that facilitate the reconciliation of the people working at the University.

Keywords: *Validity, Measurement scales, Gender equality, Conciliation.*

Introducción

Todavía hoy en día, el género convierte al ámbito laboral en contextos diferentes para hombres y mujeres. Incorporar la perspectiva de género al estudio de la conciliación de la vida laboral y familiar de los trabajadores/as de una institución como la Universitat de València implica entender las desigualdades y las diferencias partiendo del análisis de las relaciones y percepciones que se generan entre los hombres y las mujeres, así como de las consecuencias que estas producen. Desde nuestra perspectiva la conciliación es hacer compatible tener familia y tener trabajo para ambos sexos. Así, los trabajadores y trabajadoras universitarias pueden conciliar porque comparten los espacios y los tiempos, especialmente los familiares, que implican atención a hijos/as o a mayores, desde la corresponsabilidad, por lo que las medidas de conciliación desarrolladas en esta institución deben adecuarse a las necesidades de hombres y mujeres para que puedan asumir, en condiciones equitativas, el trabajo doméstico y de cuidados y el laboral (Bustelo y Lombardo, 2007).

Comenzamos este estudio entendiendo que "la conciliación como un conjunto de acciones sociales, institucionales y empresariales cuyo objetivo es el desarrollo de una sociedad más igualitaria y justa. Es un modo de organizar el entorno laboral que facilita a hombres y mujeres la realización del trabajo y la sanción de sus responsabilidades personales y familiares" (Martín, 2009). Estos han sido algunos de los motivos que nos han hecho considerar como fundamentales los estudios o investigaciones que convierten en su foco de análisis la visión y percepción de los trabajadores/as acerca de sus trabajos, de los sistemas de apoyo que se ponen al servicio de la conciliación, de los sistemas de apoyo para la familia, y de los nuevos sistemas y modelos de horarios laborales (Casado y Gómez, 2006; Guirao, 2010).

Método

Objetivo

El objetivo principal de esta comunicación es presentar el proceso de validación de un instrumento de recogida de información destinado a valorar la percepción subjetiva de hombres y mujeres sobre las acciones y distribuciones de la vida familiar y laboral y su visión acerca de la interacción de ambos elementos; y las percepciones de los trabajadores/as de la Universitat de València (UVEG) desde el constructo de conflicto como mecanismo de relación entre trabajo y familia.

Participantes

Para la validación del instrumento se ha utilizado la percepción de 487 trabajadores y trabajadoras que conforman el cuerpo de PDI y PASde la Universitat de València (UVEG), a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Con edades comprendidas entre 24 y 70 años, siendo la media de edad de 46,9 años, y donde un 38,6% son hombres y un 61,4% mujeres.

Instrumento

A partir de la revisión de distintas técnicas evaluativas, instrumentos y escalas de medición y valoración que bien directa o indirectamente miden o valoran la conciliación vida laboral y familiar según hombres y mujeres, se extraen los ítems significativos y relevantes para la elaboración del cuestionario piloto. De esta forma se diseña un cuestionario ad hoc conformado por 72 ítems, la mayoría con una escala de valoración del 1 al 5 (de Nada / Totalmente en desacuerdo a 5 Siempre / Totalmente de acuerdo) para recoger la percepción de los trabajadores y trabajadoras de la UVEG, desde una aplicación online. Para su difusión se utilizaron como canales el correo electrónico de los jefes de sección de los distintos servicios de la *universitat*, de la secretaria/o de los equipos directivos de los distintos centros. Las encuestas online permanecieron abiertas durante dos meses, de abril a junio de 2012, periodo en el que se realizó la recogida de información.

Resultados

La estrategia de análisis seguida ha sido dinámica, es decir, los análisis realizados se han ajustado a las características de las distribuciones empíricas de las variables, y de los resultados obtenidos. Todos los análisis se han ejecutado con el Paquete estadístico SPSS v. 19 y con el Excel, bajo la licencia de la Universitat de València. Tras el análisis descriptivo del cuestionario a través del cual se ha podido conocer la percepción que tanto los trabajadores como las trabajadoras de la UVEG tienen en general de la conciliación vida familiar, laboral y personal, se desarrolla el análisis de consistencia interna y selección de elementos. Para este fin y dentro de los diferentes procedimientos que la Teoría Clásica de los Test (TCT) nos ofrece el cálculo del coeficiente de fiabilidad - basados en el coeficiente de correlación de Pearson-, en este estudio se ha optado por el de ***Alfa de Cronbach.*** Concretamente, se realiza el análisis de consistencia interna de la escala de conciliación vida laboral, familiar y personal sobre 51 de los 72 ítems incluidos en el cuestionario inicial y sobre 487 casos. Concretamente, se han omitido de este análisis los 13 ítems iniciales categóricos y de identificación y las preguntas abiertas del cuestionario (ítems 26, 41, 53, 72).Así, la realización de este análisis proporciona la información que se necesita para observar el comportamiento del cuestionario en su conjunto y también el comportamiento de cada uno de los ítems. Además de la fiabilidad total de la escala se calculan los estadísticos de fiabilidad para los elementos que la componen, con la finalidad de analizar el poder de discriminación de cada uno de ellos y poder realizar una selección de los mismos. Para ello, se observó la correlación elemento-total corregido, de manera que se identificaron los ítems irrelevantes, prefiriéndose los ítems que manifiesten una alta correlación con la escala. Por otro lado, se examina el indicador "alfa de Cronbach si se elimina el elemento" que nos permite ver la aportación del ítem a la fiabilidad de la escala. Los criterios establecidos fueron eliminar los inferiores a 0.20 o negativos, revisar aquellos que están entre 0.20 y 0.40 y mantener los superiores a 0.40. Respecto al "alfa de Cronbach si se elimina el elemento" se eliminan aquellos ítems que no mejoren la fiabilidad de la escala analizada si se elimina el ítem. Así, constatamos que la prueba en su conjunto presenta una fiabilidad medio-alta (alfa= .708).Señalar así que desde este análisis el cuestionario debería verse modificado para poder mantener o aumentar su fiabilidad, eliminando 10 de los ítems que lo componen (ítems 20, 21, 32, 37, 40, 57, 63, 66, 69 y 70) y revisando tres (36, 55 y 67), si volviese a ser administrado -ver Tabla 1-.

Tabla 1
Estadísticos Total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	*Varianza de la escala si se elimina el elemento*	*Correlación elemento-total corregida*	*Alfa de Cronbach si se elimina el elemento*
Ítem 18. ¿Conoce Legislación en materia de Conciliación Vida Laboral, Personal y Familiar?.	151,62	222,132	,227	,702
Ítem 19. ¿Conoce otras políticas, medidas o iniciativas públicas relacio1s con la Conciliación?	152,00	223,105	,222	,702
Ítem 20. Son una estrategia de imagen pública. - Elija opción	150,54	229,830	-,024	,714
Ítem 21. Se contemplan sólo por imperativo legal. - Elija opción	150,26	227,353	,063	,709
Ítem 22. Generan motivación en los empleados y empleadas. - Elija opción	150,75	222,917	,182	,704
Ítem 23. Mejoran la calidad de vida de los trabajadores / as. - Elija opción	150,12	222,209	,222	,702
Ítem 24. Reducen el nivel de estrés de los trabajadores/as. - Elija opción	150,26	219,943	,265	,700
Ítem 25. Facilitan la igualdad de oportunidades en el desarrollo profesional de los trabajadores/as. - Elija opción	150,57	222,461	,161	,705
Ítem 27. Flexibilidad horaria (Flexibilidad en el horario de comienzo y finalización de la jornada laboral, cambio de horarios de docencia…) -	150,33	221,852	,190	,703
Ítem 28. Trabajo a tiempo parcial -	150,97	223,437	,123	,707
Ítem 29. Reducción de jornada por maternidad/paternidad -	149,95	221,650	,219	,702
Ítem 30. Excedencia laboral -	150,05	221,934	,195	,703
Ítem 31. Días libres para situaciones familiares/personales excepcionales o asuntos propios -	149,71	224,763	,150	,705
Ítem 32 Elección libre de los turnos de trabajo -	151,37	227,071	,045	,711
Ítem 33. Trabajo a distancia o trabajo en casa -	151,41	221,064	,168	,705
Ítem 34. Permiso de lactancia -	149,74	220,441	,316	,698
Ítem 35. Permiso de maternidad/paternidad -	149,53	221,550	,300	,699
Ítem 36. Calendario de vacaciones flexible -	151,58	224,872	,104	,708
Ítem 37. Escuelas infantiles -	152,05	229,016	,000	,713
Ítem 38. Centros de deportes -	150,20	222,752	,182	,704
Ítem 39. Centros de vacaciones para los hijos/as -	151,07	221,923	,186	,703
Ítem 40. Ayudas económicas para hacer uso de servicios de escuelas infantiles -	151,78	226,727	,068	,709
Ítem 42. Aula matinal para niños y niñas menores de 3 años -	151,85	215,693	,267	,698
Ítem 43. Comedor escolar -	150,67	209,489	,339	,693
Ítem 44. Actividades extraescolares -	150,89	212,013	,337	,694
Ítem 45. Centros de atención socioeducativa y ludotecas -	152,13	219,290	,303	,698
Ítem 46. Centros residenciales (para personas mayores y/o personas con discapacidad) -	152,59	223,261	,229	,702
Ítem 47. Centros de día (para personas mayores y/o personas con discapacidad) -	152,70	222,700	,302	,700
Ítem 48. Programas de estancia diurna y respiro familiar	152,81	225,436	,283	,703
Ítem 49. Persona contratada para el cuidado de hijos/as	151,57	216,829	,243	,700
Ítem 50. Contratación directa para el cuidado de	152,17	220,917	,201	,703

familiares dependientes. -				
Ítem 51. Persona empleada para las tareas domésticas.	150,69	217,560	,222	,702
Ítem 52. Ayuda de familiares.	151,14	218,653	,223	,701
Ítem 54. El estrés de mi trabajo a menudo me hace estar irritable cuando llego a casa.	150,64	223,009	,168	,704
Ítem 55. A menudo me resulta difícil concentrarme en mi trabajo porque estoy preocupado por mis asuntos domésticos.	151,10	226,365	,091	,708
Ítem 56. Siento que el trabajo me deja sin el tiempo que necesito para estar con mi pareja/familia o amistades. -	150,84	223,631	,148	,705
Ítem 57. La rigidez de mi horario de trabajo hace que me resulte complicado atender a mis obligaciones domésticas. -	151,39	229,126	,008	,711
Ítem 58. Tener un buen día en el trabajo mejora mi estado de ánimo (lo que me permite atender mejor mis responsabilidades familiares o personales). -	149,83	221,587	,355	,699
Ítem 59. Las habilidades desarrolladas en el trabajo me ayudan a desenvolverme en mi vida familiar o personal.	150,51	218,680	,358	,696
Ítem 60. Mi trabajo me ayuda a sentirme una persona realizada y esto me ayuda a desenvolverme en mi vida familiar/personal. -	150,17	220,333	,324	,698
Ítem 61. Mi trabajo me proporciona una sensación de logro y esto me ayuda a desenvolverme en mi vida familiar. -	150,38	221,758	,259	,701
Ítem 62. Las competencias que generalmente aplico en mis actividades familiares me ayudan para resolver de un modo más adecuado mis responsabilidades laborales. -	150,89	223,782	,209	,703
Ítem 63. Cuando estoy en casa suelo estar preocupado/a (no para de pensar) en cuestiones del trabajo. -	150,84	227,018	,067	,709
Ítem 64. Mi vida familiar/personal me hace sentir feliz y esto me ayuda a cumplir con mis responsabilidades en el trabajo. -	150,12	223,082	,247	,702
Ítem 65. Cuando las cosas van bien en mi vida familiar/personal, mi punto de vista con respecto a mi trabajo mejora. -	150,00	223,711	,237	,702
Ítem 66. Estaría dispuesto/a a dejar mi trabajo si mi pareja ganara suficiente dinero para sostener a la familia. -	152,03	232,454	-,094	,717
Ítem 67. Estaría dispuesto/a a una reducción de jornada laboral y de salario con tal de tener más tiempo con mis hijos/as. -	151,04	225,232	,099	,708
Ítem 68. Me gusta mi trabajo y no lo dejaría de forma voluntaria. -	149,73	225,524	,133	,706
Ítem 69. Trabajar fuera de casa dificulta enormemente la conciliación de la vida laboral y familiar. -	150,72	227,034	,059	,710
Ítem 70. Solicitar permisos por maternidad/paternidad o para el cuidado puntual de los hijos/as en situaciones particulares puede perjudicar la carrera profesional o la seguridad del empleo. -	150,51	227,226	,047	,710
Ítem 71. Trabajo fuera de casa porque me gusta el trabajo en sí mismo y a través del trabajo me	149,93	222,028	,246	,701

realizo como persona. -				

Seguidamente comentar quede los dos posibles análisis factoriales a realizar –el exploratorio y el confirmatorio- se elige el primero pues no se conocen "a priori" los factores sino que se pretende determinarlos mediante este análisis. Así, se asume el ***Análisis de Componentes Principales*** como método para extraer la matriz de correlaciones, y se opta por la solución de rotación oblicua para no forzar metodológicamente la representación factorial resultante lo que ha hecho considerar a priori que teóricamente los factores resultantes no tienen por qué ser ortogonales. Se realiza este análisis factorial sobre el total de respuestas que se han emitido en el cuestionario (N= 487) para las variables que implican valoraciones concretas sobre la conciliación en la muestra del personal de la Universitat de València, y se obtienen 16 dimensiones básicas que explican el 67.99% de la varianza total siguiendo el criterio de adecuación muestral de KMO que muestra un nivel de consistencia factorial de 0.72, lo que nos implica que el factorial ha sido aplicado en una matriz de correlaciones media.

Respecto a la varianza explicada por factores se observa que el primero de ellos satisface por sí mismo el 11.80% del total explicado presentando los restantes factores unas explicaciones que se encuentran entre un 7.73% -correspondiente al factor 2- y un 1.99% que corresponde al factor 16.Además a nivel metodológico comentar que se considera a priori que teóricamente los factores resultantes no tiene por qué ser ortogonales, por lo que se opta por la rotación oblicua disponible en el programa estadístico utilizado de modo que se ha forzado la representación factorial resultante. Se trata de un análisis factorial exploratorio dado que a priori no se ha señalado dimensiones dentro del cuestionario y lo que se pretende con dicho análisis es que nos oriente ante la posibilidad de agrupar determinados ítems en dimensiones para poder trabajar en su reducción y así facilitar su pase. Así nos encontramos con:

- Un primer factor denominado, *los estímulos y barreras a la conciliación* el cual explica el 11.80% de la varianza total, lo que supone un 17.36% de la varianza explicada en el espacio n-factorial. En cuanto al contenido del factor vemos como en él se incluyen ítems que hacen relación a aspectos como la flexibilidad laboral, el tiempo de trabajo y el tiempo para la familia, la responsabilidad y realización personal.

- Un segundo factor denominado, *estrategias de conciliación y realización personal*. Este factor, explica el 7.73% de la varianza total, lo que supone un 11.37% de la varianza explicada en el espacio n-factorial. En cuanto a su contenido señalar que en él se incluyen ítems relacionados con los servicios y ayudas para la atención a otros, el desarrollo y bienestar laboral y personal.

- Un tercer factor, *cuidado de los hijos/as y conciliación*, el cual explica el 6.18% de la varianza total, lo que supone un 9.09% de la varianza explicada en el espacio n-factorial. En cuanto a su contenido señalar que incluye ítems relacionados con permisos laborales, servicios de atención a los hijos/as pequeños y satisfacción laboral.

- Un cuarto factor denominado, *las medidas de conciliación,* que explica el 5.98% de la varianza total, lo que supone un 8.79% de la varianza explicada en el espacio n-factorial. En cuanto al contenido del factor incluye ítems relacionados con la opinión que los encuestados tienen sobre las medidas de conciliación.

- El quinto factor, *servicios para la atención a hijos/as y otros familiares*, el cual explica el 5.00% de la varianza total, lo que supone un 7.36% de la varianza explicada en el espacio n-factorial. En cuanto al contenido del factor vemos como en él se incluyen ítems que tienen relación con los servicios de atención a personas dependientes como los hijos/as, nuestros familiares de avanzada edad, personas con discapacidad que necesitan de cuidados permanentes.

- Un sexto factor denominado, *contratación de personas para el cuidado de los hijos/as y el hogar,* explica el 4.73% de la varianza total, lo que supone un 6.96% de la varianza explicada en el espacio n-factorial. En cuanto a su contenido vemos como en él se incluyen ítems que tienen que ver con la necesidad de contratar a personas para el cuidado de nuestros hijos/as y/o personas mayores y el bienestar familiar y personal.

- Un séptimo factor, *conocimiento de la legislación sobre conciliación*, explicando el 3.74% de la varianza total, lo que supone un 5.50% de la varianza explicada en el espacio n-factorial. En él se incluyen ítems relacionados con el conocimiento de la legislación en materia de conciliación y la percepción ante el trabajar en casa o fuera de ella.

- El resto de factores que incluyen aspectos que ayudan a un *spillover / desbordamiento positivo o negativo* son presentados en conjunto dada su aportación en cuanto a la varianza explicada en el espacio n-factorial como el número de ítems que los determinan. Así, decir que sus aportaciones van desde un 4.92% -octavo factor- a un 2.93% –del factor dieciséis-. En cuanto al contenido de estos factores que se analizan de forma conjunta, vemos como en él se incluyen ítems que se relacionan con aspectos que tienen que ver con el calendario, las vacaciones, la reducción y flexibilidad laboral, preocupación por el trabajo, competencias familiares y responsabilidad laboral.

Conclusión

En conclusión se plantea, atendiendo a los resultados obtenidos en los análisis realizados (fiabilidad dimensionalidad), la propuesta siguiente de escala para valorar la percepción de hombres y mujeres respecto a la conciliación vida laboral, familiar y personal, según ítems y dimensiones -ver Tabla 2-. Señalar que estos ítems se podrían presentar acompañados de una escala de valoración del 1 al 5 (donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo).

Tabla 2

Dimensiones e Ítems Escala resultante percepción de hombres y mujeres respecto a la conciliación vida laboral y familiar

Dimensión 1. Los estímulos y barreras a la conciliación	
Ítem 27	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de flexibilidad horaria (en el horario de comienzo y finalización de la jornada laboral, cambio de horarios de docencia…)
Ítem 28	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Trabajo a tiempo parcial
Ítem 29	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Reducción de jornada por maternidad/paternidad
Ítem 30	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Excedencia laboral
Ítem 31	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Días libres para situaciones familiares/personales excepcionales o asuntos propios
Ítem 54	El estrés de mi trabajo a menudo me hace estar irritable cuando llego a casa.
Ítem 56	Siento que el trabajo me deja sin el tiempo que necesito para estar con mi pareja/familia o amistades
Ítem 60	Mi trabajo me ayuda a sentirme una persona realizada y esto me ayuda a desenvolverme

	en mi vida familiar/ personal
Ítem 61	Mi trabajo me proporciona una sensación de logro y esto me ayuda a desenvolverme en mi vida familiar /personal.
Ítem 64	Mi vida familiar/personal me hace sentir feliz y esto me ayuda a cumplir con mis responsabilidades familiares
Dimensión 2. Estrategias de conciliación y realización personal	
Ítem 43	Comedor escolar
Ítem 44	Actividades extraescolares
Ítem 45	Centros de atención socioeducativa y ludotecas
Ítem 48	Programas de estancia diurna y respiro familiar
Ítem 58	Tener un buen día en el trabajo mejora mi estado de ánimo (lo que me permite atender mejor mis responsabilidades familiares o personales).
Ítem 59	Las habilidades desarrolladas en el trabajo me ayudan a desenvolverme en mi vida familiar/personal.
Ítem 71	Trabajo fuera de casa porque me gusta el trabajo en sí mismo y a través del trabajo me realizo como persona.
Dimensión 3. Cuidado de los hijos/as y conciliación	
Ítem	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Permiso de lactancia
Ítem 35	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Permiso de maternidad/paternidad
Ítem 42	Hago uso del Aula matinal para niños y niñas menores de 3 años
Ítem 68	Me gusta mi trabajo y no lo dejaría de forma voluntaria
Dimensión 4. Las medidas de conciliación	
Ítem22	Generan motivación en los empleados y empleadas.
Ítem 23	Mejoran la calidad de vida de los trabajadores / as.
Ítem 24	Reducen el nivel de estrés de los trabajadores/as.
Ítem 25	Facilitan la igualdad de oportunidades en el desarrollo profesional de los trabajadores/as.
Dimensión 5. Servicios para la atención a hijos/as y otros familiares	
Ítem 37	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Escuelas infantiles
Ítem 39	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Centros de vacaciones para los hijos/as
Ítem 46	Hago uso de centros residenciales (para personas mayores y/o personas con discapacidad)
Ítem 47	Hago uso de centros de día (para personas mayores y/o personas con discapacidad)
Dimensión 6. Contratación de personas para el cuidado de los hijos/as y el hogar	
Ítem 49	Hago uso de Persona contratada para el cuidado de hijos/as
Ítem 50	Hago uso de Contratación directa para el cuidado de familiares dependientes.
Ítem 51	Hago uso de Persona empleada para las tareas domésticas.
Ítem 65	Cuando las cosas van bien en mi vida familiar/personal, mi punto de vista con respecto a mi trabajo mejora.
Dimensión 7. Conocimiento de la legislación sobre conciliación	
Ítem18	Conoce la legislación en materia de conciliación vida laboral, personal y familiar.
Ítem19	Conoce políticas, medidas, iniciativas públicas relacionadas con la conciliación.
Ítem 33	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Trabajo a distancia o trabajo en casa
Dimensión 8. Spillover /desbordamiento positivo o negativo	
Ítem36	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Calendario de vacaciones flexible
Ítem 38	La institución en la que trabajo me permite disfrutar de Centros de deportes
Ítem62	Las competencias que generalmente aplico en mis actividades familiares me ayudan para resolver de un modo más adecuado mis responsabilidades laborales.
Ítem 52	Hago uso de Ayuda de familiares.

El diseño de esta escala supone así un elemento de diagnóstico sobre esta variable la cual consideramos como relevante para conocer la realidad de implantación y desarrollo de la medida y a partir de ello, encontrar la forma de reivindicar las mejoras convenientes en atención a las necesidades de los usuarios/as.

Referencias

Bustelo, M. y Lombardo, E. (Eds.) (2007). *Políticas de Igualdad en España y en Europa. Afinando la mirada.* Madrid: Cátedra.

Casado, E. y Gómez, C. (2006). *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Guirao Mirón, C. (2010). *La construcción social del problema de la conciliación vida familiar y laboral en España, 1999 a 2009.* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

Martin, M. P. (2009). La cuestión de la conciliación en España. En C. Martínez (Coord.), *Género y conciliación de la vida familiar y laboral*. Murcia: Ediciones Universidad de Murcia.

CALIDAD RELACIONAL DE LAS MUJERES RURALES EN LAS REDES SOCIALES ON LINE: VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO CON PLS (PARTIAL LEAST SQUARES)

Rafael García-Pérez, Universidad de Sevilla
Rocío Jiménez-Cortés, Universidad de Sevilla
Mª Rosario Rodríguez-Díaz, Universidad de Sevilla
Email contacto: rafaelgarcia@us.es

Resumen

El objetivo de esta investigación es la validación del constructo"calidad relacional percibida" por mujeres de zonas rurales en las redes sociales online. Para ello, abordamos la medida de la calidad relacional percibidaincorporando una nueva dimensión: las interacciones de regulación, a las consideradas en estudios previos como la confianza, la satisfacción y el compromiso. El diseño correlacional se basa en un estudio tipo survey apoyado en entrevistas personales a 478 mujeres de la provincia de Sevilla. Las respuestas se recogen en escalas tipo Likert (0-4). El análisis de datos combina técnicas exploratorias y confirmatorias usando SPSS (v. 18) y SmartPLS 2.0. Obtenemos un modelo de ecuaciones estructurales que confirma las hipótesis de relaciones entre las dimensiones establecidas, con altos indicadores de fiabilidad y validez. Los resultados obtenidos nos permiten planificar y tomar decisiones que inciden en una mejora de sus interacciones en las redes sociales online.

Descriptores: *Calidad relacional percibida, Género y TIC, Mujer rural, Redes sociales, PLS (Partial Least Squares).*

Abstract

The focus of our research is the perceived relationship quality by women. Within this, we try to solve a problem of measuring the quality of the relationship, while we hope to link a new dimension to the measurement process. This is a correlational study, based on interviews "face to face". Their responses are recorded using Likert scales (0-4). There have been 478 women interviewed of the province of Seville. For data analysis we used SPSS and also combine exploratory and confirmatory analytical techniques, using SmartPLS 2.0.As the study results we obtain a structural equation model confirms the hypothetical set of relationships between the 4 dimensions. Also, we obtained high indicators of reliability and validity for the measurement model. The results obtained allow us to develop plans and make decisions on how to support women in rural areas to conduct a more profitable use of their interactions in social networks.

Keywords: *Relational perceived quality, gender and ITC, Rural woman, Social networks, PLS (Partial Least Squares).*

Introducción

Las redes sociales online se convierten en "comunidades especializadas"que resultan claves para la construcción y reconstrucción de modelos de interacción. Las mujeres rurales junto al colectivo juvenil son colectivos clave para los procesos de desarrollo social equitativo que superen la brecha digital siendo relevantes la alfabetización y capacitación digital.

El estudio de la *calidad relacional de las mujeres rurales en las redes sociales*contribuye a la calidad percibida, y por tanto, puede ser un factor facilitador de las relaciones a largo plazo y de la inclusión digital de las mujeres. En el tema relacional, partimos de la existencia de cierta *insatisfacción en el tono y tipo de interacciones* que se producen en las redes sociales *online*. En concreto, deseamos saber más y comprender cómo ayudar a las mujeres para que puedan establecer, relaciones *online* de calidad que faciliten y favorezcan sus vidas y no las alejen de las tecnologías.

El análisis de la *acción comunicativa* en las redes es una prioridad en sí, preocupándonos por la *calidad* de las relaciones. Por ello, analizamos la "calidad relacional"que las mujeres perciben en el uso de las redes sociales. La Calidad Relacional es un constructo procedente del Marketing que alude a que la calidad percibida por el cliente (en nuestro caso la usuaria de las redes) está determinada, en gran medida, por la forma en que las personas de una organización manejan las relaciones con dichos clientes. Nuestro objetivo es *abordar teórica y empíricamente el constructo"calidad relacional percibida"*, aportando un modelo de ecuaciones y reflexiones sobre las relaciones *online* de las mujeres en las redes sociales. Teóricamente, el estudio se sustenta en dos paradigmas:

1) La primera vertiente se sustenta en el Marketing y la Publicidad Empresarial interesada en la lealtad y compromiso de los "clientes" de servicios de internet. Ello supone un punto de partida analítico de un tipo de calidad relacional que propicia el mantenimiento o, en su defecto, el abandono de un servicio por parte de las personas que lo usan. Nuestro fundamento son los estudios precedentes de Sánchez-Franco (2010) acerca del efecto moderador de la *calidad afectiva percibida* (Zhang, Li y Sun, 2006) en la aceptación de TIC, apoyados en el modelo TAM -TechnologyAcceptanceModel- (Davis, Bagozzi y Warshaw, 1992) y aplicados al estudio del valor otorgado por los usuarios a determinados servicios de Internet (Sánchez, Martín y Rondán, 2010); el enfoque que también se sustenta en estudios previos (Garbarino y Johnson, 1999; Vázquez et al., 2002) que vinculan la medida de la "calidad relacional percibida" con ítems que suponen un reflejo del constructo medido según dimensiones resultantes y consecuentes con la experiencia relacional vivenciada (en nuestro caso, mujeres rurales en las redes sociales). Las dimensiones fundamentales de esta primera vía para la medida son "satisfacción", "confianza" (Crosby, Evans y Cowles, 1990) y "compromiso" (Morgan y Hunt, 1994) de las mujeres en las redes, que suponen ya un claro indicativo externo de la calidad relacional.

2) De otro lado está la tradición pedagógica, preocupada por la calidad relacional en el contexto de relaciones asimétricas entre profesorado y alumnado, y en relaciones entre iguales que cooperan para desarrollar sus competencias. Esta segunda vía se ha interesado por la calidad de las interacciones a la luz de la finalidad de las acciones comunicativas. Se centra en el aspecto procesual, por lo que hemos aplicado un conjunto de ítems que configuran la dimensión "regulación intersubjetiva percibida", utilizada en anteriores investigaciones sobre la interacción cara a cara y *online* en procesos sociales y educativos. Se basa en las tesis vygotskianas del enfoque sociocultural, siendo destacables los estudios realizados sobre

interacciones "de calidad" en el ámbito de las escuelas formales (por ejemplo, la *enseñanza recíproca* como *relación especial*superadora de problemas del desarrollo de competencias (Brown y Palincsar, 1989); también el análisis de las interacciones entre iguales y sus consecuencias psicopedagógicas (Tudge y Rogoff, 1995), o el análisis de las relaciones entre adultos y niños en situaciones educativas, así como el de la experimentación psicológica (Rogoff, 1993; Santamaría, 2000). Esta perspectiva cultural posibilita reflexionar teóricamente sobre las *relaciones* en las redes sociales, considerándolas como proceso social complejo de construcción de comprensiones mutuas, en las que las mujeres perciben posibilidades de encontrar nuevos espacios de participación activa y creativa, a través de las interacciones dialógicas en la red.

Modelo de investigación e hipótesis

El diseño correlacional aquí aplicado se basa en el desarrollo de un estudio tipo survey, apoyado un proceso de entrevistas personales para recoger, mediante un cuestionario muy estructurado, las dimensiones establecidas en la teoría respecto a la medida de la calidad relacional, incluyendo las dimensiones percibidas del plano afectivo (Satisfacción, Confianza y Compromiso) junto a la nueva dimensión que denominamos que "Interacciones de Regulación" (García-Pérez y cols., 2008). La inclusión en el modelo de medida de esta última dimensión es el objetivo científico principal del estudio, se incluye esta dimensión en relación a la percepción de que podemos regular nuestro proceso de comunicación mediante acciones comunicativas para recibir apoyo (control, orientación y afecto), para elaborar conjuntamente con otros/as (consulta, verificación y seguimiento) y para la propia autonomía (autorregulación). Entendemos que la percepción más o menos consciente por las usuarias de esta dimensión puede matizar y, en un sentido correlacional, establecer relaciones de asociación y causalidad respecto de las dimensiones afectivas, constituyendo una nueva medida de la calidad relacional online más completa y útil para el diagnóstico. Las principales hipótesis del estudio son:

Tabla 1
Hipótesis del modelo

H_1. Existe un modelo estadístico de medida y de ecuaciones estructurales que establece la asociación multivariante entre las "interacciones de regulación" y las dimensiones de "satisfacción", "compromiso" y "confianza", lo que permite escalar las puntuaciones de calidad relacional online (en las redes sociales) de las mujeres rurales encuestadas.	$H_{1.1}$. El modelo de medida de la calidad relacional percibida, incluyendo en este la dimensión sobre interacciones de regulación percibidas, es fiable y válido, presentando adecuados indicadores para todas las variables latentes.
	$H_{1.2}$. El modelo teórico de ecuaciones estructurales presenta bondad de ajuste a los datos y permite inferir relaciones de asociación direccional entre los constructos latentes implicados en la medida de la calidad relacional online percibida en las redes sociales.
H_2. Las "interacciones de regulación percibidas" se asocian al modelo de medida de la "calidad relacional percibida" ejerciendo una influencia positiva en las dimensiones afectivas de "satisfacción", "compromiso" y "confianza" en el uso de las redes sociales.	$H_{2.1}$. Las interacciones de regulación influyen positivamente en la satisfacción.
	$H_{2.2}$. Las interacciones de regulación influyen positivamente en el compromiso.
	$H_{2.3}$. Las interacciones de regulación influyen positivamente en la confianza.
H_3. También probamos hipótesis ya establecidas en otras investigaciones respecto de las relaciones entre los constructos de satisfacción, confianza y compromiso:	$H_{3.1}$. El Compromiso influye positivamente en la Satisfacción.
	$H_{3.2}$. La Satisfacción influye positivamente en la Confianza.
	$H_{3.3}$. La Confianza se relaciona positivamente con el Compromiso.

El modelo de investigación aplicado es un modelo de efectos principales (ver Figura 1), dado el estadío preliminar del proceso de escalamiento.

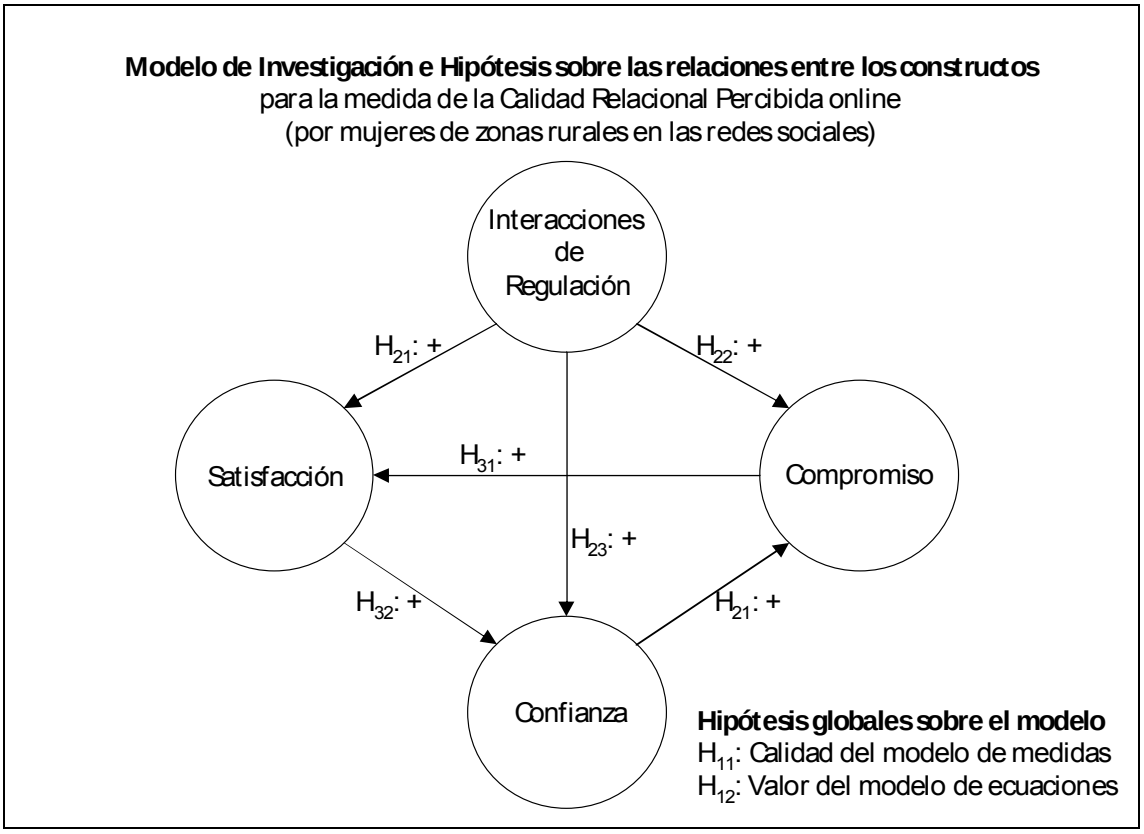


Figura 1. Modelo de Investigación

Participantes y procedimiento de recogida de datos

La selección de mujeres rurales (que usan las redes sociales) se realiza mediante un muestreo estratificado por cuotas, considerando 4 estratos de edad (18-25, 26-39, 40-54 y 55-65) y 3 estratos según el nivel educativo (Sin estudio/estudios primarios sin finalizar, estudios primarios/secundarios y estudios universitarios) en la provincia de Sevilla. La selección de los municipios se realiza en función al nivel de ruralidad (considerando que el tamaño poblacional censado sea < 20.000 personas y que la distancia a zonas urbanas sea > 20 km.), contando para ello con la colaboración de la Diputación de Sevilla. Concretamente, las agentes de igualdad de la Diputación de Sevilla, dependientes tanto de los ayuntamientos como de diputación, canalizan la recogida de datos a través de los Puntos de Información a la Mujer (PIMs), realizando estas agentes las encuestas en un proceso de entrevista personal con cada mujer en su municipio. Para el desarrollo correcto de estos procesos de encuesta se imparten unas Jornadas Formativas, celebradas el 21 de Marzo del 2012 en el Centro de Formación de la Diputación de Sevilla (Cortijo de Cuarto). Como muestra cuantitativa final, se obtiene un total de 478 cuestionarios, lo que supone un tamaño adecuado para un error muestral inferior al 5% (con un nivel de confianza del 95'5% y p=q=50%).

Teniendo en cuenta los fundamentos teóricos señalados, para la medida de la "Calidad Relacional Percibida" se elabora una escala compuesta por 14 ítems (tipo likert 0-4), considerando 4 dimensiones: "Confianza" (ítems 1 y 2), "Satisfacción" (ítems 3 y 4) y "Compromiso" (ítems 5 y 6); junto a otra dimensión relativa al proceso interactivo y su

sentido dialógico. Esta otra dimensión, que denominamos "Interacciones de regulación" está compuesta de ítems expresivos del tipo de regulación percibida en las redes: control, orientación, afecto, consulta, verificación, seguimiento y autorregulación. Estos ítems ponen de manifiesto las interacciones reguladoras *online* con las otras personas de la red, según sean estas: regulaciones externas (ítems 7, 8 y 9), regulaciones conjuntas (ítems 10, 11 y 12), o acciones discursivas auto-reguladas (ítem 13). Finalmente añadimos una escala resumen en referencia global al constructo (ítem 14). Véase en la Tabla 1 el instrumento final utilizado para la recogida de datos:

Tabla 1

Ítems utilizados para la medida de la Calidad Relacional Percibida en las Redes Sociales

1.	Las personas de mi red social de Internet son sinceras y auténticas conmigo	0	1	2	3	4
2.	Las personas de mi red social de Internet no harían nada que me perjudicara	0	1	2	3	4
3.	He acertado al hacerme miembro de mi red social	0	1	2	3	4
4.	Relacionarme con las personas de mi red social de Internet es satisfactorio y beneficioso para mí	0	1	2	3	4
5.	Siento mi red social como algo propio, sintiéndome protagonista de ella	0	1	2	3	4
6.	Suelo mantener relaciones muy significativas o importantes para mí con las personas de mi red social	0	1	2	3	4
7.	La red social me sirve para organizar mis relaciones y actividad personal	0	1	2	3	4
8.	La red social me permite conocer mejor mi comunidad social y planificar mis actividades en ella	0	1	2	3	4
9.	Recibo el apoyo afectivo que necesito de las personas de mi red social para animarme y motivarme	0	1	2	3	4
10.	Las redes sociales me sirven para consultar y recibir respuestas sobre mis dudas	0	1	2	3	4
11.	Siento que mis ideas y propuestas son respaldadas por las personas de mi red social	0	1	2	3	4
12.	Siento que las personas de mi red social se mantienen atentas a mis propuestas	0	1	2	3	4
13.	Actúo de forma creativa y autónoma en mi red social	0	1	2	3	4
14.	Creo que las interacciones … en mi red social son de buena calidad (satisfactorias, confiables, leales y sinceras)	0	1	2	3	4

Procedimientos analíticos y resultados de la investigación

Se exponen los resultados en función de las hipótesis del estudio. En este sentido, comenzamos con los resultados del análisis del modelo de medida, identificando los aspectos claves de su calidad, esto es, aquellos indicadores confirmatorios de la validez (dimensionalidad) y fiabilidad (consistencia). Como aspecto previo se ha realizado con SPSS un Análisis de Componentes Principales para datos categóricos (CATPCA) considerando todos los ítems de los constructos que hemos implicado en la medida de la calidad relacional. Se obtiene un componente principal con el que se relacionan adecuadamente todos los ítems, con altas saturaciones y una fiabilidad meritoria (Alpha de Cronbach= .916). No obstante, para estudiar las hipótesis, se aplica el programa SmartPLS (2.0), desarrollando el modelo de ecuaciones estructurales sobre calidad relacional percibida por la mujer rural en las redes sociales.

Resultados sobre el modelo de medida de la calidad relacional percibida

Este primer resultado, sobre las medidas y su calidad para considerar el modelo estructural e interpretar relaciones, se obtiene analizando la fiabilidad de cada ítem en la medida de los constructos, identificando las cargas factoriales (loadings) y los valores t asociados a su significación estadística, la fiabilidad compuesta de cada constructo latente (composite reliability) y su varianza media extraída (AVE). La Tabla 2 muestra los resultados.

Tabla 2
Indicadores del Modelo de Medidas

Dimensiones e ítems	Cargas	Fiabilidad compuesta	AVE	t-estadístico (bootstrap)
Confianza		0.887	0.797	
Ítem01	0.906***			74.487
Ítem02	0.879***			44.572
Satisfacción		0.907	0.830	
Ítem03	0.903***			80.673
Ítem04	0.919***			109.257
Compromiso		0.879	0.784	
Ítem05	0.885***			68.122
Ítem06	0,886***			65.103
Regulaciones de Interacción		0.912	0.594	
Ítem07	0.769***			31.165
Ítem08	0.744***			23.284
Ítem09	0.801***			44.028
Ítem10	0.751***			25.725
Ítem11	0.834***			46.698
Ítem12	0.823***			43.263
Ítem13	0.662***			19.082
*** todas las cargas se muestran significativas $p < 0.001$ (basado en $t_{(499)}$, two-tailed test), dado que los valores t superan ampliamente el valor crítico para $t_{(0.001; 499)} = 3.310124157$.				

Con estos primeros resultados podemos responder ya a parte de las hipótesis, concretamente la H_{11} hace referencia a la calidad del modelo de medida, lo que puede asegurarse en virtud de los resultados expuestos. Indicando los aspectos mejorables del modelo y la única incidencia a valorar, encontramos que el ítem 13 no llega al punto de corte 0.707 establecido por Carmines y Zeller (1979) para asegurar mayor varianza compartida entre los ítems y el constructo respecto de la varianza de error. No obstante, mantenemos dicho ítem, dada la importancia del mismo y su validez de contenido en el proceso de medida y considerando que existen otros antecedentes en los cuales se admiten cargas inferiores (siempre > 0.500) cuando se están elaborando y estudiando medidas que incorporan constructos que están en proceso de estudio inicial, como es el caso que nos ocupa para la medida de la nueva variable latente "Interacciones de Regulación Percibidas" en el marco de la medida de la calidad relacional online. Por su parte, la fiabilidad compuesta (> 0.700) y el AVE (> 0.500) se muestran en niveles adecuados para los cuatro constructos implicados en la medida. Finalmente, la Tabla 3 recoge el análisis de la validez discriminante:

Tabla 3
Coeficientes de validez discriminante

	Confianza	Satisfacción	Compromiso	I. Regulación
Confianza	**0.893**			
Satisfacción	0.507	**0.911**		
Compromiso	0.299	0.620	**0.885**	
I. Regulación	0.314	0.646	0.761	**0.771**
La diagonal, en negrita, está conformada por el AVE al cuadrado de cada constructo, siendo las restantes casillas correspondientes a las correlaciones entre los mismos. El valor de la diagonal ha de ser superior si hay validez discriminante; esto es, que se muestra que cada constructo comparte más varianza con sus propios indicadores (ítems) que con las otras variables latentes del modelo.				

En definitiva, parece aconsejable aceptar la hipótesis H_{11} sobre idoneidad del modelo de medida para estudiar las relaciones estructurales entre las variables latentes.

Resultados del Modelo de Ecuaciones Estructurales de Calidad Relacional

La interpretación de resultados del modelo estructural se realiza, tras un re-muestreo (n =500 sub-muestras), en base los coeficientes path (ß), el grado de significación de los t-estadísticos asociados y la varianza explicada (R^2). La Tabla 4 recoge los indicadores fundamentales para la interpretación y aceptación de hipótesis.

Tabla 4
Hipótesis y coeficientes path (ß)

Relaciones	Hipótesis	Coeficientes Path (ß)	t-estadístico (bootstrap)	Valoración de hipótesis
Interacciones de Regulación → Satisfacción	H_{21}	0.413	7.537	Apoyada
Interacciones de Regulación → Compromiso	H_{22}	0.761	35.471	Apoyada
Interacciones de Regulación → Confianza	H_{23}	-0.022	0.376	No apoyada
Compromiso → Satisfacción	H_{31}	0.305	5.173	Apoyada
Satisfacción → Confianza	H_{32}	0.507	13.191	Apoyada
Confianza → Compromiso	H_{33}	0.069	1.953	No apoyada
Las hipótesis no apoyadas (H_{23} y H_{33}) se han propuesto en base a estudios previos y a fundamentos teóricos, no obstante, el modelo no permite validar tales hipótesis de relación. En cualquier caso, se muestran significativas ($p \leq 0.001$) todas las hipótesis que apoyan las tesis principales del estudio (valor crítico para $t_{(0.001;\ 499)} = 3.310124157$).				

En relación al valor global del modelo (H_{12}) se aplica el test de Stone-Geisser (Q^2), un valor que ha de ser superior a 0 cuando el modelo ofrece una relevancia predictiva satisfactoria, nuestros resultados son: $Q^2_{\text{I.Regulación}} = 0.466$; $Q^2_{\text{Compromiso}} = 0.449$; $Q^2_{\text{Satisfacción}} = 0.373$; $Q^2_{\text{Confianza}} = 0.173$. La varianza explicada (R^2) por las variables endógenas debe ser superior a 0.1 para poder apoyar las hipótesis, siendo en este estudio: $R^2_{\text{Compromiso}} = 0.580$; $R^2_{\text{Satisfacción}} = 0.456$; $R^2_{\text{Confianza}} = 0.257$. Finalmente, el producto de los coeficientes path (ß) con la correlación entre constructos también obtienen valores adecuados, por lo que interpretamos que el modelo estructural es útil.

Discusión y conclusiones

Una aplicación inmediata de este trabajo es la utilización del modelo presentado para proporcionar a los profesionales de la educación una explicación científica de la calidad relacional percibida, enmarcada en una de las teorías educativas más difundidas, aceptadas y de gran valor educativo, como es la teoría sociocultural, como una de las líneas teóricas principales del estudio. Este trabajo pone en valor el efecto de las interacciones de regulación en la calidad relacional percibida por las mujeres rurales en las redes sociales. Existe cierta controversia con respecto a la interrelación entre las tres variables principales componentes de la calidad relacional: satisfacción, compromiso y confianza. Autores como Woo y Ennew (2004), en su estudio sobre la relación entre vendedores y proveedores, sostienen que la confianza y el compromiso son los determinantes de la calidad. En nuestro trabajo, las interacciones de regulación como dimensión novedosa y clave para la formación de las mujeres influyen positivamente en la satisfacción y en el compromiso, pero no influyen en la confianza en las redes. En el mismo sentido, se observa en nuestro trabajo que otra de las hipótesis fallidas hace referencia a la influencia de la confianza sobre el compromiso adquirido en las redes sociales online. Y es que, existe en la literatura científica debates encontrados con respecto a la interrelación entre las tres variables componentes de la calidad relacional. Así, mientras diversos investigadores proponen una influencia directa positiva de la confianza sobre el compromiso afectivo (Garbarino y Johnson, 1999; Gouranis, 2005), otros proponen una relación inversa, presentando al compromiso como generador de la

confianza. En nuestro estudio, ello puede explicarse por diferencias perceptivas de las usuarias, al basarse los antecedentes en una idea de calidad relacional asociada a otros servicios de Internet (con diferentes propiedades comunicativas, interactivas y expresivas), así como por las diferencias muestrales dado que en nuestro estudio sólo participan mujeres de zonas rurales que usan redes sociales, constituyendo una muestra muy característica y particular. Por otro lado, es posible que sea un efecto que se produce por la introducción del nuevo constructo al ampliar el juego de ecuaciones de regresión, lo que sólo podremos comprobar en sucesivas mediciones considerando también la relación inversa.Con respecto a la satisfacción es considerada un concepto de la calidad relacional (BruningyLedingham, 1999). Sin embargo, Pereira (2011) considera que no es lo suficientemente operativo para la medición de la calidad percibida, ya que no explica ni qué determina la satisfacción ni cuál es el modo de relación que la maximiza.

En definitiva, podemos concluir que la utilidad del modelo de ecuaciones estructurales en la investigación educativa radica en la aportación de una visión global de los aspectos implicados en la medida de la calidad relacional percibida, en comparación con otro tipo de técnicas estadísticas que se centran en el análisis individual de cada factor. El modelo presenta bondad de ajuste y aporta una reestructuración del constructo "calidad relacional percibida" en función a la incorporación de una nueva dimensión como las interacciones de regulación.

Utilizando este modelo explicativo de la calidad relacional percibida basado en la teoría sociocultural, se pueden realizar intervenciones educativas que tengan en cuenta en su diseño la influencia de las interacciones comunicativas online en la percepción de la calidad relacionalde las mujeres y por tanto, fomenten prácticas educativas que redunden en la mejora de las relaciones y en la permanencia de las mujeres en las redes sociales. Procesos formativos, en definitiva,que eviten que se conviertan en un colectivo en riesgo de exclusión unido al género y a la ruralidad. Con el modelo presentado como marco para explicar la calidad relacional se puede resaltar que cada persona que participa en la red social es parte activa de las acciones comunicativas de las mujeres pudiendo según la orientación de la interacción mantenida con otros/as cambiar la propia percepción sobre la calidad de las relaciones que mantienen en este tipo de espacios. Esto potencialmente puede tener repercusiones en el carácter de la brecha digital.Quedan por explorar nuevas variables moderadoras como la edad, la situación laboral etc. que nos arrojen más luz al modelo de medida y permitan predecir la calidad relacional de las mujeres rurales en las redes sociales.

Referencias

Brown, A.L. y Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge adquisition. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 393-452). NJ, Hillsdale: LEA.

Bruning, S. y Ledingham, J. (1999). Relationship between organizations and public: Development of a multi-dimension organization-public relationship scale. *Public Relation Review*, *25*, 157-170.

Crosby, L.A., Evans K.R. y Cowles, D. (1990). Relationship quality in services selling: An interpersonal influence perspective. *Journal of Marketing*, *54*(3), 68-81.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P. y Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, *35,* 982-1003.

Garbarino, E. y Johnson, M.S. (1999). The different roles of satisfaction, trust and commitment in customer relationships. *Journal of Marketing*, *63*, 70-87.

García-Perez, R., Buzón, O. y Barragán, R. (2008). *Emotional regulation in Higher Education: Student's new roles for peer-assessment and reciprocal teaching in blended-learning.* Actas del 2nd ISCAR Congress. San Diego, EEUU, University of California-San Diego.

Gouranis, S.P. (2005). Trust and commitment influences on customer retention: Insights from business-to-business services. *Journal of Business Research, 58,* 126-140.

Morgan, R.M. y Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, *58*(3), 20-38.

Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula Abierta*, *39*(3), 73-84

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

Sánchez Franco, M.J., Martín-Velicia, F.A. y Rondán, F.J. (2010). Estética y calidad de relación. Una aplicación en los servicios de música online entre jóvenes europeos. *Revista Española de Investigación de Marketing,ESIC, 14*(1), 25-56.

Sánchez-Franco, M. J. (2010). WebCT – The quasimoderating effect of perceived affective quality on an extending technology acceptance model. *Computers & Education*, *54*(1), 37-46.

Santamaría, A. (2000). Semiotic mediation and internalisation: The role of referential perspective in instructional actions. In S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 145-173). Aarhus: Aarhus University Press.

Tudge, J. yRogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*(pp. 99-133). Madrid: Siglo XXI.

Vázquez Casielles, R., Álvarez González, L.I., Santos Vijande, M.L. y Sanzo Pérez, M.J. (2002, septiembre). *Relaciones fabricante-distribuidor: condiciones que facilitan los acuerdos de cooperación y resultados estratégicos*. XIV Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing. Granada.

Woo, K. y Ennew, C. (2004). Business to business relationship quality. *European Journal of Marketing*, *38,* 1252-1271.

Zhang, P., Li, N. y Sun, H. (2006, January). *Affective quality and cognitive absorption: Extending Technology Acceptance Research*. Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences: IEEE Computer Society. Disponible en <http://melody.syr.edu/pzhang/publications/HICSS_06_Zhang_Li_Sun_PAQ_CA_TAM.pdf>

DESARROLLO DE CUESTIONARIOS SOBRE ESTILOS DE INTERACCIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA (EIAT)

Claudia Tatiana Escorcia Mora, Universidad Católica de Valencia
Mª Cristina Sánchez López, Universidad de Murcia
Francisco Alberto García Sánchez, Universidad de Murcia
Encarnación Hernández Pérez, Universidad de Murcia
Email contacto: crisalo@um.es

Resumen

Se presenta el cuestionario de Estilos de Interacción en Atención Temprana (EIAT) en sus versiones para familias y profesionales de Atención Temprana (AT). Su desarrollo es resultado del trabajo con Grupos Focales de discusión (15 profesionales y 13 familiares de niños con necesidades de AT), y de un riguroso juicio de expertos (6 profesionales de AT en ejercicio, 5 expertos en orientación y 6 familiares de niños que reciben AT). Los cuestionarios valoran diferentes aspectos sobre prácticas de intercambio de información, dificultades percibidas para la puesta en marcha de las orientaciones realizadas, y estilos de relación del terapeuta de Atención temprana en su interacción con la familia, todo ello a través de un conjunto de ítems con una escala tipo Likert (41 para la versión de los Cuidadores principales y 42 en la versión de los profesionales de AT).

Descriptores: *atención temprana, acción tutorial, orientación, estilos de interacción, adhesión.*

Abstract

This paper presents the questionnaires prepared on Interaction Styles in Early Intervention (ISEI) in versions for EI professionals and families. Its development is the result of work with two focus group discussions (one with 15 professional and another with 13 professional primary caregivers of children with EI), and of experts's rigorous judgment (with six EI practicing professionals with 5 experts in action tutorial and with 6 families of children receiving EI). The questionnaires evaluate different aspects of information sharing practices, perceived difficulties in the implementation of the conducted orientations, and relationship styles of early care therapist in interacting with the family, everything through a group items with Likert scale, 41 for the main caregivers and 42 in the version for EI professionals.

Keywords: *early intervention, tutorial action, orientation, interaction styles, adhesion.*

Introducción

Actualmente en Atención Temprana (AT), atendiendo a la influencia de la teoría ecológica y la teoría sistémica (Bronfenbrener, 1995; Mendieta, 2005; Turnbull, 2007), la familia se entiende como el eje principal del proceso de desarrollo infantil, el entorno más

inmediato al niño y mediadora ante los demás entornos sociales y educativos en los que se desenvuelve el niño. Por ello la intervención no debe quedar relegada solo a la estimulación del niño, sino que se debe encaminar también a la generación de entornos competentes (Perpiñán, 2009), entre los que la familia será uno fundamental.

Desde distintos marcos se aboga por un modelo en el que la familia actúe de forma complementaria al profesional (De Linares y Rodríguez, 2004), en el que se acepten y respeten los diferentes roles que debe desarrollar, reconociéndoles un papel de agente activo de AT (García-Sánchez, 2002). Así el profesional se convierte en un *elicitador de cambios o generador de entornos competentes* (Perpiñán, 2009). Bajo este planteamiento, emerge una doble vía de actuación: relacional y práctica (Dunst, 2005; Wilson & Dunst, 2005), fundamentada en una intervención flexible, sensible a las preocupaciones de las familias, en la que prima la escucha activa, empatía, creencia en la capacidad y competencia de las familias, etc.

Los enfoques de trabajo favorables o amigables a la familia (que no necesariamente centrados de forma exclusiva en ella), buscan que el profesional colabore en la identificación de fortalezas, apoyos y recursos, respetando la diversidad y los valores familiares, fomentando su competencia en la toma de decisiones familiares, buscando que la comunicación sea abierta, fluida y colaborativa (Bayley, Raspa y Fox, 2012; Bayley, Raspa, Humphreys y Sam, 2011).

Para conseguir estos objetivos se hace necesario que la familia entienda y siga las orientaciones ofertadas por el profesional. Todo ello dentro de una interacción que ha de ser dinámica y fluida, basada en la búsqueda de mejoras en las situaciones familiares y personales de sus miembros y en el intento de hacerles crecer como padres competentes y como personas (que no como terapeutas).

Mendieta (2005), señala factores que pueden condicionar la adhesión de la familia a las orientaciones recibidas, como una adecuada comunicación, no únicamente fundamentada en la transmisión verbal del diagnóstico sino, además y de forma ineludible, en el establecimiento de un vínculo que propicie una interacción significativa. Por su parte, Wilson y Dunst (2005) ponen de manifiesto la necesidad de que el profesional de AT construya una *relación de comunicación cálida y cariñosa,* en la que prime una escucha activa y reflexiva.

En trabajos previos delimitamos algunos factores que contribuyen a mejorar o limitan la adhesión al seguimiento de las orientaciones y recomendaciones sugeridas por el terapeuta. Encontramos que los familiares aprecian especialmente el establecimiento de una comunicación fluida, siendo éste uno de los factores mejor valorado, junto con la importancia atribuida a la competencia paterna y el estilo de la información recibida (oral o escrito) (Escorcia, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012). Conscientes de la trascendencia de la implicación de la familia para el éxito de la intervención y generalización de las orientaciones en el entorno natural del niño, trazamos un perfil de actuaciones y prácticas que pueden favorecer el seguimiento y adhesión de la familia a las recomendaciones prescritas por el terapeuta (Escorcia, Orcajada, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012).

De acuerdo con todo ello, se hace evidente la necesidad de conocer y estudiar los estilos de interacción que se están llevando a cabo en AT entre profesionales y familias, con el fin de poder analizar fortalezas y debilidades y, a partir de ellas, realizar las oportunas propuestas de mejora. Con tal fin, hemos desarrollado un cuestionario sobre Estilos de

Interacción en Atención Temprana (EIAT). Han sido diseñadas dos versiones, una destinada a los profesionales de AT y otra dirigida a los cuidadores de niños que reciben tratamiento en centros de AT. En este trabajo presentamos los resultados de la revisión por expertos realizada sobre el instrumento inicialmente desarrollado.

Método

Sujetos

Se solicitó la colaboración de 11 profesionales expertos relacionados con AT (6 psicólogas que trabajan en AT, con experiencia laboral media de 23 años) o en el campo de la orientación (5 pedagogas-orientadoras, con experiencia laboral media de 22 años), para que llevaran a cabo la valoración de los ítems del cuestionario en sus dos versiones. Y en el caso del cuestionario dedicado al cuidador principal se contó también con la valoración del instrumento realizada por 5 familiares de niños con necesidades de AT.

Procedimiento

A todos los participantes en el proceso de juicio por expertos se les solicitó que valorasen cada ítem, en una escala de 1 a 5, en función de su grado de *claridad* (redacción, presencia de posibles ambigüedades, sesgos gramaticales…) y *representatividad* en relación a la dimensión a la que estaba asignado. El grupo de profesionales valoró las dos versiones del cuestionario, mientras que el de familiares valoró sólo los ítems del cuestionario diseñado para cuidadores principales. Además, los jueces podían anotar consideraciones para mejorar el instrumento o aclaraciones a sus valoraciones y si consideraban conveniente la inclusión o exclusión de algún ítem. Al analizar las respuestas se revisaron todos los ítems que, al menos en dos ocasiones, habían sido calificados con un 4 (Bastante) o una puntuación inferior.

Instrumento

Tras revisar la literatura pertinente, se identificaron un conjunto de temáticas que podían ser incluidas en el diseño del Cuestionario sobre Estilos de Interacción en Atención Temprana (EIAT) en sus dos versiones (profesionales y cuidador principal). Para contrastar la validez e importancia de esos constructos o temáticas y delimitar los elementos que en ellos podríamos incluir, se constituyeron dos grupos focales de discusión: uno con 15 terapeutas de AT en ejercicio (11 logopedas y 4 terapeutas de estimulación, todos ellos de CDIATs de las provincias de Valencia, 11 profesionales, y Castellón, 4 profesionales) y otro por 13 familiares de niños con necesidades de AT (5 padres y 8 madres) que estaban asistiendo a un CDIAT de esas mismas provincias (9 valencianos y 4 castellonenses).

A partir de los resultados del análisis de los constructos identificados en las transcripciones de las discusiones de los grupos focales, se construyeron las dos versiones iniciales del cuestionario (la de profesionales, con 44 ítems, y la de cuidadores principales, con 42 ítems). Ambos instrumentos están orientados a delimitar y valorar actuaciones y prácticas concretas que pueden favorecer la adhesión a las orientaciones realizadas por los profesionales en su ejercicio de una acción tutorial. Los ítems quedaron repartidos en 6 dimensiones: estilo de transmisión de la información, flexibilidad, fluidez en la comunicación, desarrollo de competencias familiares, facilitación de ayuda y coordinación con otros agentes. La distribución de los ítems en las diferentes dimensiones, aparece recogida en la Tabla 1.

Tabla 1
Número de ítems por dimensión en cada una de las versiones iniciales del cuestionario

DIMENSIONES	Cuidador Principal	Profesionales
Estilo de transmisión de la información	8	8
Flexibilidad	4	5
Comunicación fluida	10	9
Competencias familiares	12	12
Ayudar-estimular	6	7
Coordinación	2	3
TOTAL	42	44

El EIAT, en la versión para el cuidador principal, aparece estructurado en tres secciones: información acerca del cuidador principal (género, edad, parentesco con el niño, asistencia al CDIAT, nivel de estudios, ocupación, estado civil, nacionalidad, e idioma habitual); información sobre la edad, género, número de hermanos, lugar que ocupa, tratamientos que recibe, dificultades y tiempo que lleva asistiendo al centro; y los 44 ítems de las 6 dimensiones a analizar. Por su parte, la versión para profesionales está constituida por dos secciones: información general sobre el profesional (género, especialidad que ejerce en el CDIAT, años de experiencia, realización de estudios de especialización, desempeño de algún cargo de responsabilidad/gestión/organización) y los 42 ítems de las 6 dimensiones citadas.

Resultados

La Tabla 2 recoge el volumen de ítems que los jueces propusieron eliminar, incorporar o redactar de forma alternativa, para cada una de las versiones del cuestionario. La Tabla 3 resumen las valoraciones (medias y desviaciones típicas), en cuanto a la claridad y representatividad de cada ítem en cada versión del cuestionario. Se revisaron todos los ítems que al menos en dos jueces no obtenían la puntuación de 5, es decir, todos aquellos cuya media era inferior a 4,88 puntos en el caso del cuestionario dirigido a cuidadores principales (valorado por 16 jueces) y de 4,82 puntos en el caso del cuestionario dirigido a profesionales (valorado por 11 jueces). Además se analizaron los comentarios de los diferentes jueces con respecto a los distintos ítems.

Tabla 2
Volumen de propuestas de eliminación, inclusión y redacción alternativa de ítems del Cuestionario EIAT realizada durante el juicio de expertos

Versión cuidador principal			Versión profesionales		
Eliminados	Nuevos	Redacción alternativa	Eliminados	Nuevos	Redacción alternativa
4	4	18	3	5	14

Tabla 3
Resultados de la valoración por jueces del Cuestionario EIAT dirigido a cuidadores principales

		Cuidadores principales				**Profesionales**			
		Claridad		Representatividad		Claridad		Representatividad	
	Item	*Media*	*dt*	*Media*	*dt*	*Media*	*dt*	*Media*	*dt*
Estilo de transmisión de la información	1	5	0	4,94	0,250	4,82	0,405	5	0
	2	4,88	0,342	4,94	0,250	4,82	0,405	4,91	0,302
	3	4,69	0,602	4,94	0,250	4,64	0,674	5	0
	4	4,53	0,990	4,87	0,516	4,64	0,924	4,91	0,302
	5	4,75	0,683	4,93	0,258	4,90	0,316	4,55	1,214
	6	4,73	0,704	4,80	0,561	4,82	0,405	4,91	0,302
	7	4,40	0,910	4,60	0,828	4,50	0,972	4,6	0,966
	8	4,71	0,611	4,57	0,938	4,78	0,441	4,89	0,333
Flexibilidad	1	4,5	0,730	4,69	0,704	4,64	0,924	4,91	0,302
	2	5	0	4,69	0,602	4,80	0,422	4,70	0,675
	3	4,94	0,250	4,69	0,704	5	0	4,78	0,667
	4	4,81	0,544	4,63	0,885	5	0	4,73	0,647
Comunicación fluida	1	5	0	4,80	0,561	4,64	0,924	4,64	0,924
	2	4,62	1,088	4,56	1,031	4,45	1,293	4,18	1,328
	3	4,88	0,5	4,81	0,750	4,91	0,302	5	0
	4	5	0	5	0	5	0	4,91	0,302
	5	5	0	4,88	0,342	4,64	0,924	4,91	0,302
	6	4,88	0,342	4,81	0,544	4,67	1,000	4,89	0,333
	7	4,75	0,577	4,75	0,577	4,82	0,405	4,91	0,302
	8	4,88	0,5	4,63	0,885	4,90	0,316	4,90	0,316
	9	5	0	5	0	4,73	0,647	5	0
	10	5	0	4,88	0,5	-	-	-	-
Competencias familiares	1	4,88	0,5	5	0	4,82	0,603	4,90	0,316
	2	4,75	0,577	4,73	0,458	4,73	0,647	4,80	0,422
	3	4,94	0,250	4,6	0,632	4,82	0,603	4,70	0,949
	4	4,75	0,577	4,47	0,834	4,36	1,027	4,50	0,972
	5	4,56	0,629	4,80	0,414	4,55	0,820	5	0
	6	4,81	0,403	4,87	0,352	4,6	0,699	5	0
	7	4,6	0,894	4,8	0,447	4,7	0,675	4,67	0,707
	8	4,88	0,342	4,8	0,561	5	0	4,91	0,302
	9	4,88	0,342	4,73	0,458	4,73	0,647	4,64	0,674
	10	4,81	0,544	4,87	0,516	4,64	0,809	4,82	0,405
	11	4,81	0,544	4,93	0,258	4,91	0,302	4,73	0,467
	12	4,94	0,250	4,80	0,561	4,82	0,603	4,90	0,316
Ayudar-estimular	1	4,31	1,014	4,81	0,544	4,73	0,467	4,73	0,647
	2	4,31	1,014	4,75	0,577	4,64	0,924	4,91	0,302
	3	4,75	0,577	4,75	0,577	4,73	0,647	4,91	0,302
	4	4,88	0,342	4,88	0,500	4,82	0,603	4,64	0,809
	5	4,94	0,250	4,94	0,250	5	0	5	0
	6	5	0	5	0	4,82	0,603	4,91	0,302
	7	-	-	-	-	5	0	4,82	0,405
Coordinación	1	4,88	0,342	4,94	0,250	4,91	0,302	4,91	0,302
	2	4,93	0,258	4,87	0,352	4,91	0,302	4,91	0,302
	3	-	-	-	-	4,91	0,302	4,64	0,809

De acuerdo a estos resultados, nuestro *Cuestionario sobre Estilos de Interacción en Atención Temprana* (EIAT) ha quedado constituido de la siguiente manera:

- Una versión para profesionales, con 43 ítems específicos sobre las interacciones que se producen en AT entre profesionales y familias a la hora de transmitirles orientaciones y recomendaciones de actuaciones a seguir en casa; con un bloque previo de preguntas que recogen información general sobre el profesional pero respetando su anonimato (edad, género, especialidad que ejerce en el CDIAT, años de experiencia laboral en AT, estudios

de especialización en AT realizados, cargos de responsabilidad, gestión u organización desempeñados en el CDIAT).

- Una versión para cuidadores principales del niño con necesidades de AT, con 42 ítems específicos sobre las mismas interacciones pero adaptados a la perspectiva de la familia; con dos bloques previos de preguntas, uno sobre información general sobre del cuidador principal (edad, género, parentesco, nivel de estudios, ocupación, estado civil, nacionalidad e idioma habitual) y otro sobre información general del niño (edad, género, número de hermanos y lugar que ocupa, tratamientos que recibe, motivos por los que recibe AT, tiempo que lleva asistiendo al CDIAT).

Ambas versiones del EIAT están constituidas por ítems cerrados, con 5 opciones de respuesta tipo Likert, y alguna pregunta abierta, todos los cuales se reparten en 4 dimensiones:

- Acciones o actuaciones que se llevan a cabo para orientar a las familias (el cómo), con 8 ítems cerrados y un ítem abierto final, en los que se indaga sobre la manera en la que se dan las orientaciones o recomendaciones de actuaciones a realizar en casa (de forma oral, por escrito, con modelado o invitando a la imitación, con vídeos, en el domicilio o en el CDIAT, etc.).

- Dificultades encontradas para que esas orientaciones sean efectivas, con 7 ítems cerrados y uno abierto, en las que se indaga si, a la hora de llevar a cabo las orientaciones facilitadas se observa falta de tiempo, cansancio del cuidador o del niño, falta de espacio físico en casa, problemas para saber cómo aplicarlas o como integrarlas en las rutinas diarias, o falta de convencimiento por la familia de la importancia de seguirlas.

- Características / talante del terapeuta que da las orientaciones, con 14 ítems cerrados, en los que se indaga sobre el trato dado por el profesional a la familia (respeto, clima de confianza, empatía, etc.), su preocupación por hacerse entender, responder dudas, tener tiempo y predisposición para dedicar a la familia, su flexibilidad para adaptar la intervención al niño y a la familia, etc.;

- Acciones / actuaciones / orientaciones que llevan al crecimiento personal del cuidador / familia, con 12 ítems cerrados en la versión para los profesionales y 11 en la del cuidador principal, que indagan sobre si se dedica atención a ayudar a la familia a comprender el estado del niño, su posible evolución, sus pequeños avances, a tomar decisiones, a implicar a otros miembros de la familia, identificar apoyos, obtener recursos, facilitarles la creación de un entorno competente para el desarrollo del niño, etc.

El cuestionario preparado para los profesionales incluye dos niveles de respuesta a cada ítem: nivel de importancia otorgada al ítem y nivel de cumplimiento. En caso de utilización del instrumento con fines de investigación, ello permitirá valorar el grado de penetración de determinadas ideas de buenas prácticas en AT entre los profesionales, aunque estas puedan quedar coartadas por la falta de recursos u otros problemas organizativos.

Discusión

Las aportaciones realizadas por el grupo de expertos, ha permitido depurar de forma satisfactoria el instrumento diseñado. Aunque no ha cambiado prácticamente el número de ítems totales (solo a aumentado en uno la versión del instrumento para cuidadores principales

del niño y se ha reducido en un ítem la versión de los profesionales), si se han modificado las redacciones de prácticamente el 40% de los ítems. Además se han sido eliminados ítems y se han introducido otros nuevos. Pero sobre todo ha servido para delimitar con mayor exactitud las dimensiones en las que se reparten los ítems, las cuales han pasado de las 6 iniciales a 4 en la versión definitiva. Por todo ello valoramos como muy positiva la estrategia de valoración por expertos, cuando ésta se aplica acompañada de instrucciones precisas para que los expertos valoren los aspectos concretos para los que su opinión se entiende especialmente relevante. En este sentido, entendemos que es una estrategia más a tener en cuenta a la hora de elaborar un cuestionario y que se debe sumar a otras propuestas metodológicas igualmente necesarias.

El instrumento desarrollado cubre la necesidad de detectar los estilos de interacción que se están llevando a cabo en AT entre profesionales y familias, para que, ya sea a modo de autoevaluación profesional, o dentro de estudios anónimos más globalizados, se puedan analizar fortalezas y debilidades y, a partir de ellas, y una vez contrastadas opiniones de profesionales y cuidadores principales, realizar las oportunas propuestas de mejora. También es el primer paso para analizar cómo se están desarrollando los modelos de actuación en AT y si existe una tendencia a un cambio en los sistemas de intervención tradicional hacia unos más favorables a la familia, que estén en consonancia con las recomendaciones que llegan desde instancias europeas y extracomunitarias. El siguiente paso para la mejora del cuestionario construido lo constituye su aplicación a modo de prueba piloto, que será llevada a cabo en varios Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de la Región de Murcia.

Referencias

Bailey, D. B., Raspa M., Humphreys, B. P., y Sam, A. M. (2011) Promoting family outcomes in early intervention. En J.M. Kauffman y D.P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 668-684). New York, NY: Routledge.

Bailey, D. B., Raspa, M., y Fox, L. C. (2012) What is the future of family outcomes and family-centered services? *Topics in Early Childhood Special Education*. *31*(4), 216-223.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. En P. Moen, G. H. Elder y K. Lusher (Dir.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington DC: American Psychological Association.

De Linares, C. y Rodríguez, T. (2004). Base de la intervención familiar en atención temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (Coords.), *Manual de atención temprana* (pp. 233-251). Madrid: Pirámide.

Dunst, C. J. (2005). Mapping the adoption, application, and adherence to family support principles. *Practical Evaluation Reports*, *1*(2), 1–7.

Escorcia, C.T., Sánchez-López, C. y García Sánchez, F.A. (2012). Dimensiones a considerar para fomentar la adhesión a las recomendaciones logopédicas en Atención Temprana. En AELFA (Eds.), *Libro de Actas. XXVIII Congreso Internacional AELFA* (pp. 323-331). Madrid: Editorial Complutense.

Escorcia, C.T., Orcajada, N., Sánchez-López, M.C. y García-Sánchez, F.A. (2012, septiembre). Actions tu enhance the adhesion of families to recommendations from Early Intervention therapist. Trabajo presentado en el 1st International Early Childhood Intervention Conference. EURLYAID Annual Conference 2012. Braga, Portugal.

García-Sánchez, F.A. (2002). Reflexiones sobre el futuro de la Atención Temprana desde un Modelo Integral de Intervención. *Siglo Cero*, *32*(2), 5-14.

Mendieta, P. (2005). Intervención familiar en atención temprana. En M.G. Millá y F. Mulas (Eds.), *Atención temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 789-803). Valencia: Promolibro.

Perpiñán, S. (2009). *Atención temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.

Turnbull, A. P. et al. (2007) Family supports and services in early intervention: a bold vision. *Journal of Early Intervention*, *29*(3), 187-206.

Wilson, L. L. y Dunst, C. J. (2005). *Checklist for assessing adherence to family-centered practices*. Disponible en: http://www.fipp.org/Collateral/casetools/casetools_vol1_no1.pdf

¿FAVORECEN LOS MÉTODOS VISUALES EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES INCLUSIVAS? EL USO DE FOTOGRAFÍAS EN DOS INVESTIGACIONES CENTRADAS EN EL ESTUDIO DE PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIAL

Judit Fullana Noell, Universitat de Girona
Carolina Puyaltó, Universitat de Girona
Email contacto: judit.fullana@ugd.edu

Resumen

En los últimos diez años se ha desarrollado ampliamente el uso de métodos visuales en la investigación cualitativa. El objetivo de esta comunicación es analizar el potencial de los métodos visuales como estrategia para favorecer investigaciones inclusivas. Para ello se presentan dos investigaciones en las que se han utilizado fotografías para desarrollar entrevistas dirigidas a conocer los puntos de vista de personas con trastorno mental grave (TMG) y de personas con discapacidad intelectual sobre aspectos que facilitan o dificultan su proceso de inclusión social y laboral. A partir de ejemplos del trabajo realizado con los participantes reflexionamos sobre la utilización de fotografías, especialmente con relación a su potencial para favorecer la participación de las personas en la investigación y para fomentar la investigación inclusiva.

Descriptores: *Métodos visuales, Investigación inclusiva, Investigación cualitativa.*

Abstract

In the last ten years visual methods have been widely used in qualitative research. The aim of this paper is to analyze the potential of visual methods to help to develop inclusive researches. We present two pieces of research in which photographs have been used to carry out interviews aimed to know the point of view of people with severe mental illness and of people with intellectual disability about what aspects make easier or more difficult their processes of social and work inclusion. From examples of the work done with participants in these researches we reflect on the use of photographs and their power to facilitate people participation in research, and we reflect on their usefulness to promote inclusive research.

Keywords: *Visual methods, Inclusive research, Qualitative research.*

Introducción

La expresión "investigación inclusiva" aparece en los años 60 del siglo XX de la mano de autores como Walmsley, al constatar que las voces de las personas con discapacidad intelectual no estaban representadas en la investigación educativa y social. Estas personas eran observadas, sometidas a pruebas, analizadas, descritas, pero no se les preguntaba sobre sus puntos de vista (Walmsley, 2001). Desde hace una década han proliferado en países como

el Reino Unido estudios en los que las personas con discapacidad intelectual tienen un papel mucho más activo en las investigaciones que les afectan: pueden ser financiadoras, asesoras, investigadoras, autoras y difusoras de la investigación (Tuffrey-Wijney Butler, 2009). Sin embargo, en España son todavía escasas las investigaciones realizadas desde un enfoque inclusivo.

La investigación inclusiva comprende varios enfoques metodológicos que se caracterizan por situar las voces de los participantes en el centro de la investigación, potenciando diseños y enfoques participativos. Estos diseños tienen el objetivo de implicar a las personas de forma más efectiva que en la investigación tradicional, facilitando enfoques más empáticos y democratizadores (Walmsley y Johnson, 2003). Aunque el concepto de "investigación inclusiva" surge en el contexto de la investigación relacionada con personas con discapacidad intelectual, se ha extendido la idea de conseguir que la investigación en el ámbito educativo y social sea más inclusiva y se utiliza en relación a otros colectivos que algunos autores engloban bajo la expresión "participantes vulnerables" (Aldridge, 2012).

La incorporación en la investigación de la perspectiva inclusiva implica, en primer lugar, asegurar que las personas pertenecientes a grupos vulnerables tienen oportunidades de participar en la investigación que les afecta, no únicamente como informantes sino como participantes activos en los procesos de toma de decisiones sobre el estudio; en segundo lugar, garantizar que están representados en diferentes etapas de la investigación y, finalmente, promover proyectos colaborativos que favorezcan el equilibrio de puntos de vista y, por tanto, se incremente el rigor y el alcance de la investigación (Gill, 1999; Walmsley y Johnson, 2003). Gill (1999) ofrece algunas recomendaciones para incorporar la perspectiva inclusiva en la investigación con personas con discapacidad, de la cuales subrayamos dos que hemos tenido en cuenta en las dos investigaciones que sirven de base para elaborar esta comunicación. Una se refiere a la necesidad de asegurar que las personas con discapacidad son libres de expresar sus puntos de vista con su propia voz, que sus perspectivas se respetan y que su trabajo es adecuadamente reconocido. Una segunda recomendación hace referencia a la conveniencia de utilizar métodos múltiples para garantizar que los resultados sean precisos y comprensivos, ya que la discapacidad es un fenómeno complejo que requiere enfoques complejos de recogida de información que garanticen su comprensión global. Tanto si nos referimos a personas con discapacidad intelectual como a personas con trastorno mental grave, el hecho es que el enfoque inclusivo nos impulsa a profundizar y a reflexionar sobre cómo puede trasladarse este planteamiento en el diseño y el desarrollo de investigaciones.

La perspectiva inclusiva de la investigación y, con ello, la búsqueda de métodos cualitativos participativos, flexibles y adaptables a las características de las personas con discapacidad o con TMG nos lleva a plantear la conveniencia de utilizar métodos visuales. Los métodos visuales de recogida de datos permiten proporcionar evidencia significativa para estos y otros grupos vulnerables, facilitan la introspección, y pueden ser útiles no solamente para interpretar y representar la experiencia sino también para ilustrar y dar testimonio de ella (Packard, 2008; Finlay, Sheridan *et al*., 2010; Aldridge, 2012).

Los métodos visuales en investigación cualitativa tienen su origen en la antropología y en la sociología visual (Holm, 2010). Incluyen el uso de películas, video, fotografía, dibujos, mapas, diagramas, etc. Aunque inicialmente estos métodos, sobre todo la fotografía y el vídeo, se utilizaron para recoger datos y como fuente de datos, actualmente se considera que constituyen un medio para facilitar la participación de las personas en la investigación y para crear nuevo conocimiento. Son útiles para establecer un diálogo con los participantes y alentar

la exploración de sus historias de vida, así como para obtener la historia que las personas desean explicar (Yates, 2010)

Las fotografías se emplean en la investigación social en un rango que supone diversos niveles de participación. Un primer nivel implica utilizar las fotografías como estímulo para alentar a los participantes a hablar sobre un tema. El segundo nivel es parecido al anterior pero los participantes realizan sus propias fotografías aunque los investigadores mantienen el control de la investigación y determinan los hallazgos. Un tercer nivel que implica mayor grado de participación incluye el fotovoz, en el que los participantes deciden tanto lo que quieren fotografiar como lo que quieren contar sobre un área de interés (Boxall y Ralph, 2009).

En investigación inclusiva los métodos deben ser flexibles y abiertos y fomentar la capacidad de las personas para expresarse, adaptándose a sus características y posibilidades reales para comunicarse. Sin embargo, los métodos visuales no solamente son útiles cuando las personas tienen dificultades de comunicación oral; también pueden resultar adecuados cuando aquello que la persona desea expresar se ubica en el terreno de las emociones y sentimientos o cuando evoca experiencias que son difíciles de comunicar a través de palabras (Bagnoli, 2009, Harper, 2002, Keats, 2009, Pink, 2006, ProsseryLoxley, 2008).

Método: El empleo de fotografías en dos investigaciones con grupos vulnerables

A continuación presentamos dos investigaciones en las que utilizamos fotografías como estrategia para trabajar a partir de entrevistas. La decisión de emplear fotografías fue tomada por varios motivos. En primer lugar, nuestro interés por aumentar el nivel de participación de las personas en la investigación; fomentando su participación se podía mejorar su nivel de toma de decisiones acerca de algunos aspectos de la investigación y, de este modo, facilitar que se pudiera oír su propia voz en la investigación. En segundo lugar, la voluntad y necesidad de acercarnos a las personas entrevistadas, generar empatía, y evitar similitudes con otras situaciones de carácter terapéutico con la que muchas personas están familiarizadas.

Investigación 1: Los procesos de inclusión social y laboral de personas con trastorno mental grave

La investigación 1 forma parte de un estudio más amplio dirigido a conocer las perspectivas, puntos de vista y experiencias de personas con TMG en relación a elementos que afectan a su participación en la vida laboral, social y relacional. Con la ayuda de servicios de empleo con apoyo de Girona se seleccionaron siete personas que fueron invitadas y que firmaron el consentimiento informado. Con cada una de ellas realizamos dos entrevistas en profundidad. La primera se basó en un guión elaborado por las investigadoras con el fin de obtener información sobre sus itinerarios personales, educativos y profesionales, poniendo especial atención a los elementos que, desde su punto de vista, resultaban más significativos por haber influido en su itinerario educativo y profesional. Al final de la primera entrevista se proporcionaron a los participantes cámaras de fotos de un solo uso y se les pidió si querían participar en una actividad que consistía en fotografiar objetos, personas o situaciones que les hacían sentir bien y objetos, personas o situaciones que les hacían sentir mal, con especial atención a su trayectoria laboral. La cámara tenía una capacidad de 24 fotografías, y podían tomar las que quisieran. Se acordó un nuevo encuentro para la segunda entrevista.

El objetivo de la segunda entrevista era conocer más a fondo las percepciones que cada persona tenía sobre su itinerario así como su punto de vista sobre sus oportunidades de participación laboral y social, y de los aspectos que lo dificultan o facilitan. La entrevista se desarrolló a partir de las fotografías; cada persona, individualmente, exponía qué había fotografiado, por qué, el significado que tenía para él o ella lo que aparecía en las imágenes. Las entrevistas se transcribieron y se realizó un análisis de contenido. Los temas que aparecieron tenían relación con: la enfermedad, el papel que había jugado en su itinerario laboral, su experiencia y conciencia de la enfermedad, el impacto de la enfermedad en su entorno familiar, laboral y social, el papel del trabajo en sus vidas, y personas que identifican como apoyos significativos en sus vidas. La recogida de datos se realizó durante el curso 2011-12.

Los participantes seleccionaron las fotografías que deseaban comentar. Algunas eran más descriptivas, relacionadas con situaciones o cosas consideradas agradables o desagradables, y otras eran más simbólicas. Así, por ejemplo, Robert tomó una fotografía de un paisaje urbano con la que quería mostrar sus dificultades para hacer frente a la actividad cotidiana en la calle: tráfico, ruido de los vehículos y de las obras. A Robert los estímulos visuales y auditivos de la calle le desestabilizan y lo hacen sentir mal. Refiriéndose a las obras que se realizan en la calle comenta: "Cuando empiezan por la mañana y oyes… Si están haciendo algo cerca, lo que es muy posible porque hacen tantas! Tú empiezas a oír martillazos, radiales y me hace desesperar, y verlos también me causa mucha ansiedad y malas sensaciones." A partir de las fotografías Robert decide revelar los problemas que le causa la enfermedad en su vida cotidiana. Pere fotografió su barca zodíac con la que suele ir a pescar. Aunque, según él, "no es una barca para disfrutar con otras personas", comenta que, con frecuencia, va con ella a pescar con un par de amigos. La barca es un objeto importante en su vida, que llena parte de su tiempo y le permite tener relaciones sociales, que valora positivamente. Max toma una fotografía sobre una papelera con parte de la basura en el suelo. Para él, utilizando sus propias palabras, significa "el caos, el desorden". Para Max simboliza la falta de orden, la suciedad, aspectos que para él son muy desestabilizadores. Esta fotografía lo conduce a hablar de sus dificultades para trabajar en determinados ambientes que son particularmente sucios o desordenados y para llevar a cabo tareas cuando este entorno no es suficientemente ordenado y limpio. Otra fotografía que aporta Max es de las manos de su padre. Max comenta que estas manos "están muy trabajadas" y al hablar de esta fotografía expresa su gratitud hacia su padre, que ha sido un apoyo muy importante en su vida.

Investigación 2: Los procesos de transición de jóvenes con discapacidad intelectual a la edad adulta y a la vida activa

La segunda investigación tiene como propósito principal estudiar los procesos de transición a la edad adulta y a la vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual. Se basa en el método de estudio de caso. Los casos los constituyen jóvenes que están participando en un programa formativo de apoyo a la transición. En este estudio, son ocho los jóvenes que accedieron a participar. Se realizaron entrevistas a sus familias y entrevistas individuales con cada uno de los jóvenes durante los meses de octubre y noviembre de 2012. El trabajo con fotografías se llevó a cabo en marzo de 2013. Se pidió a los jóvenes que, individualmente, tomaran fotografías para explicar qué cosas, personas o situaciones consideran que les ayudan en su proceso de tránsito hacia la vida adulta y qué cosas, personas o situaciones piensan que dificultan esta transición. El comentario de las fotografías se realizó en grupo. En primer lugar, se pidió a cada persona que escogiera individualmente un máximo de tres fotografías para comentarlas con el grupo. Después, por turnos, cada joven comentaba sus fotografías.

Finalmente, una vez presentadas todas las fotografías se pidió a cada joven que escogiera una para colgarla en un mural y que asociara una palabra o una frase a la imagen seleccionada.

La sesión fue registrada en audio y transcrita para su posterior análisis. La información se integra en el conjunto de datos recogidos para cada caso. En esta comunicación interesa destacar algunos aspectos de esta actividad en concreto que nos permiten valorar el uso de las fotografías. Los jóvenes pusieron énfasis en aspectos que les ayudan en su vida cotidiana y que les resultan importantes para mejorar su autonomía; insistieron en la necesidad de realizar en su tiempo libre actividades que les generen satisfacción; también discutieron sobre las dificultades que hallaron en la etapa de educación secundaria obligatoria, y pusieron de relieve las dificultades de la relación con los compañeros. Destacaron también la necesidad de tener confianza en uno mismo, entre otros temas. Veamos algunos ejemplos.

Ricard seleccionó la fotografía de su reloj de pulsera. Al preguntarle por qué había fotografiado este reloj dijo que le resultaba muy útil para saber la hora. Esto, que parece una afirmación banal, tiene su importancia. El joven, para llegar al centro donde realiza la formación, debe levantarse temprano y coger un autobús y otro para volver. El control del tiempo ha adquirido una gran importancia para él en el curso 2012-13 si se compara con cursos anteriores. Lograr este control implica una mayor autonomía. Mercè fotografía una pieza de cerámica que ella misma hizo cuando tenía 14 años. A raíz de esta fotografía comenta como ha sido y es para ella importante aprender a hacer cerámica, que ha sido una actividad extraescolar que ha llevado a cabo durante bastantes años. Comenta que quiere seguir con esta actividad: "con ella, me olvido de los problemas y me lo paso bien". Además, algunas veces en que dudaba de su capacidad para realizar determinadas piezas, el hecho de acabar realizándolas le ha ayudado a confiar en sus posibilidades: "creer en mí misma, es lo que significa, que pude hacerlo yo sola y al principo no creía y ahora, viendo esta foto digo: tengo que creer". Otro chico, Nacho, fotografía productos de limpieza. Comenta que la primera vez que empezó a limpiar pensó: "esto lo podría hacer yo en un futuro" (las tareas de limpieza forman parte del programa de formación, como aspectos relacionados con la autonomía). También fotografía un CD: "Pensé en la música… Cuando me pongo a limpiar siempre lo pongo y lo escucho, sobre todo, cuando limpio. Y la cocina. Mi madre me enseñó a cocinar y en un futuro …. ya conseguiré cocinar." Elisenda seleccionó una fotografía en que se ve a un hombre levantando una enorme roca. La joven comenta: "He escogido esta foto que, bueno, es un hombre que hace el esfuerzo de levantar la piedra que, en mi caso, cuando yo iba al instituto y hacía 4º de ESO, me costó un poco. Dijeron que quizá repetiría porque me costaba ir y, bueno, por los horarios que eran demasiado largos. Y también la gente de allí que no me terminaba de gustar del todo". A raíz de esta fotografía otra joven comenta que la ESO fue un esfuerzo pero que ahora quizá el esfuerzo está más en buscar o encontrar trabajo.

Discusión y conclusiones

Valoramos positivamente la introducción de las fotografías en el contexto de entrevistas en profundidad individuales (investigación 1) y también en la entrevista en grupo (investigación 2). Introducir, en la etapa de recogida de datos, la posibilidad de que los participantes puedan elegir sobre lo que quieren hablar y que dispongan de margen de libertad para expresarse fomenta la participación. Las personas dejan de ser simples informantes que responden a las preguntas formuladas por los investigadores. En cierto modo ello constituye un paso hacia un mayor empoderamiento: no solo deciden qué fotografiar sino también de qué fotografías quieren hablar y qué quieren contar de cada una de ellas. Con ello es el participante quien guía la entrevista, y no tanto el investigador, con lo que se produce un

cierto cambio en los roles tradicionales entre investigador y participante (Prossery Loxley, 2008).

Los ejemplos que hemos comentado muestran que la introducción de fotografías en la investigación cualitativa tiene un gran potencial para conocer las perspectivas de las personas participantes, destacando los aspectos de su vida – positivos o no tan positivos – que para ellas son importantes. Las fotografías proporcionan a los participantes la oportunidad de elegir qué fotografiar, de seleccionar las imágenes que quieren compartir con las investigadoras y los compañeros de grupo, y de explicar sobre ellas lo que deseen. Además, fomentan el diálogo entre participantes e investigadores, y entre los participantes entre sí en el caso del estudio realizado con jóvenes.

Otro aspecto a considerar tiene relación con el potencial de este método para generar empatía en el contexto de la entrevista. Estudiar cómo la enfermedad mental afecta a las vidas de las personas es un tema delicado tanto para las personas afectadas, como para los profesionales y para los investigadores, quienes deben tener especial tacto cuando se invita a estas personas a analizar temas que pueden afectar a su propia identidad. Del mismo modo, estudiar desde la perspectiva inclusiva la transición a la vida adulta, incluyendo la vida laboral, de jóvenes con discapacidad intelectual implica conocer cuáles son sus expectativas, sus dudas, sus miedos. En ambos casos resulta necesario buscar recursos que permitan establecer puentes entre investigadores – que no tienen una relación personal ni profesional con los participantes – y los participantes. A partir de la experiencia realizada podemos defender que los métodos visuales en general, y las fotografías en particular, ayudan a establecer dicha relación, entre otras cosas, porque el uso de las fotografías acompañadas de la narración de la persona pone énfasis en la persona y no en la enfermedad mental o en la discapacidad.

Hay que tener en cuenta algunas consideraciones a la hora de decidir emplear este tipo de métodos. En primer lugar, se necesita disponer de un intervalo de tiempo amplio. Desde que se proporciona la cámara a la persona, ésta la devuelve y se obtienen las fotografías, transcurre un periodo que, si resulta demasiado largo, afecta al significado que la persona atribuye a la imagen, pudiendo desaparecer o quedar minimizado. Además, el nivel de habilidad del participante en el uso de la cámara puede condicionar su participación, porque la persona lo puede interpretar como un reflejo de su falta de competencia e inhibirse de la tarea (Packard, 2002). Por lo tanto, es necesario adaptar las instrucciones en función de cada caso individual.

El empleo de estos métodos tiene también algunas implicaciones éticas respecto al anonimato, la confidencialidad y el control de la imagen que no solamente afectan a los investigadores sino también a los participantes (Lomax *et al.,* 2011). Pedimos a los participantes que no tomaran fotografías de personas de forma que pudieran ser identificadas, con el fin de proteger la imagen de aquellas personas que podían aparecer en las fotografías. Ello propició que algunas personas tuviesen que pensar en formas simbólicas (fotografiar partes del cuerpo, objetos…) para representar a personas y otros simplemente evitaron realizar este tipo de fotografías. Con frecuencia, la comprensión de la narración por parte del investigador es posible si tiene conocimiento de la situación de la persona. Cuando los participantes son personas con discapacidad intelectual se hace bastante evidente que para interpretar lo que la persona verbaliza a través de las fotografías es necesario conocer a la persona, su trayectoria vital. Es decir, se necesitan métodos complementarios que permitan comprender lo que las personas desean expresar. Esto conlleva una cuestión ética: por un lado

deseamos empoderar a los participantes ofreciendo oportunidades para expresarse con su propia voz y decidiendo sobre aquello que desean contar; por otro, nos encontramos con la necesidad de trabajar conjuntamente con profesionales y familiares para poder tener elementos que nos permitan conocer a la persona. Este conocimiento facilita el diálogo, a la vez que nos ayuda a la interpretación. El investigador realiza una transformación de "la voz" de los participantes y por ello son necesarias sensibilidad y actitud ética para no distorsionar estas voces o transformarlas hacia intereses personales del investigador. Estas dificultades son, sin embargo, parecidas a las que encuentran los investigadores que trabajan con material obtenido exclusivamente a través de entrevistas orales.

En suma, la combinación de elementos visuales en las entrevistas parece ser un método adecuado para trabajar con personas con TMG y con personas con discapacidad intelectual, favorecer su participación en la investigación, y potenciar enfoques inclusivos. Los métodos visuales tienen ventajas respecto a otros métodos tradicionales de la investigación cualitativa puesto que son menos estructurados, más abiertos, más creativos, menos intrusivos, aspectos que valoramos como importantes para un enfoque inclusivo.

Referencias

Aldridge, J. (2012). Working with vulnerable groups in social research: Dilemmas by default and design. *Qualitative Research*, *1-19*.doi: 10.1177/1468794112455041

Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative research*, *9*(5), 547-570.

Boxall, K. y Ralph, S. (2009). Research ethics and the use of visual images in research with people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *34*(1), 45-54.

Finlay, I., Sheridan, M., McKay, J. y Nudzor, H. (2010). Young people on the margins: in need of more choices and more chances in twenty-first century Scotland. *British Educational Research Journal*, *36*(5), 851-867.

Gill, C. J. (1999). Invisible ubiquity: The surprising relevance of disability issues in evaluation. *American Journal of Evaluation*, *20*(2), 279-297.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies, 17*(1), 13-26.

Holm, G. (2010). Visual research methods where are we and where are we going? S. Nagy & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 325-341). New York: The Guilford Press.

Keats, P. (2009). Multiple text analysis in narrative research: Visual, written, and spoken stories of experience. *Qualitative Research, 9*, 181-195.

Lomax, H., Fink, J., Singh, N. y High, Ch. (2011). The politics of performance: methodological challenges of researching children's experiences of childhood through the lens of participatory video. *International Journal of Social Research Methodology*, *14*(3), 231-243.

Packard, J. (2008). I'm gonna show you what it's really like out here: The power and limitation of participatory visual methods. *Visual Studies*, *23*(1), 63-77.

Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. London: Sage Publications.

Prosser, J. y Loxley, A. (2008). *Introducing visual methods.* Disponible en < http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf >

Tuffrey-Wijne,R.N. y Butler, G. (2009). Co-researching with people with learning disabilities: An experience of involvement in qualitative data analysis. *Health Expectations*, *13*, 174-184.

Walmsley, J. (2001). Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, *16*, 187-205.

Walmsley, J. y Johnson, K. (2003) *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and future*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Yates, L. (2010). The story they want to tell, and the visual story as evidence: Young people, research authority and research purposes in the education and health domains. *Visual studies*, *25*(3), 280-291.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LOS EFECTOS A LARGO PLAZO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR (PCF)

Lluís Ballester Brage, Universitat de les Illes Balears
Carmen Orte Socías, Universitat de les Illes Balears
Email contacto: lluis.ballester@uib.es

Resumen

El objetivo de la investigación es conocer el mantenimiento de los efectos del Programa de Competencia Familiar (PCF), un programa multicomponente (trabaja con padres, hijos y con el conjunto de la familia), desde una perspectiva de cambio cognitivo y emocional. Consta de 14 sesiones, precedidas por una sesión de preparación y seguidas por una sesión de apoyo a los 6 meses de finalizar la aplicación. El estudio pretende determinar el mantenimiento de los efectos a largo plazo en las familias participantes en las aplicaciones, basadas en un diseño cuasi-experimental, realizadas en Servicios Sociales y en Proyecto Hombre en todo el Estado entre 2009 y 2010. Se trata de un estudio longitudinal de 136 familias. Se realizaron tres evaluaciones a lo largo de 30 meses con un protocolo completo, incluyendo instrumentos validados para el diagnóstico de la competencia familiar. El modelo de riesgo proporcional de Cox se utilizó para analizar el mantenimiento de resultados. Para los 11 factores familiares considerados, se observan resultados positivos en siete de ellos.

Descriptores: *Longitudinal, Competencia familiar, Parentalidad positiva, Regresión de Cox.*

Abstract

The goal of the research is to understand the maintenance of the effects of the Strengthening Families Programme (Programa de Competencia Familiar, PCF, in Spanish). The PCF is a multicomponent programme (works with parents, children and the family as a whole), based on a cognitive and emotional change perspective. The programme consists of 14 sessions, preceded by a preparatory session and followed by a support session 6 months after the completion of the implementation. The study aims at capturing the maintenance of the long-term effects in the participating families. The implementation of PCF was based on a quasi-experimental designed completed in primary care social services and Proyecto Hombre across the state between 2009 and 2010. It's a longitudinal study of 136 families. Three evaluations were carried out throughout 30 months with a complete protocol including validated instruments for the diagnosis of the family competence. Cox's regression model for counting processes was used to analyse the maintenance of the results. Positive results were observed for 7 of the 11 analysed family factors.

Keywords: *Longitudinal, Family competence, Positive parenting, Cox's regression.*

Introducción

El objetivo de la investigación es conocer el mantenimiento de los efectos de un programa socioeducativo de enfoque conductual y sistémico, el Programa de Competencia Familiar (PCF). El PCF es un programa multicomponente (trabaja con padres, hijos y con el conjunto de la familia), desde una perspectiva de cambio cognitivo y emocional. Consta de 14 sesiones, precedidas por una sesión de preparación y seguidas por una sesión de apoyo a los 6 meses de finalizar la aplicación. El estudio pretende determinar el mantenimiento de los efectos a largo plazo en las familias participantes en las aplicaciones, basadas en un diseño cuasi-experimental, realizadas en Servicios Sociales y en Proyecto Hombre en todo el Estado entre 2009 y 2010, prestando atención a los factores principales de riesgo en las familias.

El Programa de Competencia Familiar (PCF), como la versión original del programa, el Strengthening Families Program (SFP) funcionan a corto y medio plazo (Orte, Ballester and March, 2013; Kumpfer & Alvarado, 2003). Sin embargo, entendemos que no todos los factores tienen la misma importancia para explicar los cambios en la competencia de las familias a largo plazo. Por ello, consideramos como hipótesis inicial que los factores más relevantes son aquellos que la familia puede controlar y desarrollar de forma autónoma.

Originariamente, se realizó un diseño cuasi-experimental multigrupo, con medidas pretest y postest, así como con grupo de control no equiparado. El tratamiento longitudinal ha consistido en una tercera toma de datos a los dos años de finalizar cada una de las aplicaciones del PCF.

El riguroso control de las condiciones experimentales (eliminación, constancia de las condiciones), en todas las aplicaciones y en los seguimientos longitudinales, permite tratar los diversos grupos experimentales como un único grupo con diversas aplicaciones, aunque siempre se han considerado de forma separada los grupos del Proyecto Hombre (PH) de los grupos de Servicios Sociales (SS SS). Los controles realizados en las experiencias son diversos. Se han eliminado variables perturbadoras diversas (dificultades de transporte, guardería para los hijos menores, etc.). Se han mantenido constantes las condiciones experimentales, mediante control directo por parte de miembros del equipo de investigación: siempre se aplica con fidelidad el mismo programa, se controla la duración de las sesiones, se mantienen constantes las condiciones ambientales de las salas, etc. Se utilizan los mismos instrumentos en dos tomas de datos realizadas según el mismo protocolo, incluyendo a todos los sujetos participantes. Por lo que se refiere a los controles utilizados en los seguimientos, han tenido en cuenta todo un conjunto de dificultades. Se han realizado siempre los contactos a partir de los profesionales de referencia de los servicios implicados (PH y SS.SS), neutralizando la extrañeza de los participantes ante el nuevo contacto. Las tomas de datos se han realizado con los mismos instrumentos, escalados por edades en los casos en los que se realizan diagnósticos. Los protocolos de toma de datos se han respetado estrictamente en todos los casos.

Métodos

Muestra

En todas las familias se ha considerado un único hijo como referente del análisis, contando con tantos hijos como familias han participado, es decir, en total se ha contado con 136 familias, con lo cual se han estudiado 136 hijos de dichas familias. El grupo experimental

en PH estaba formado por 73 familias que habían finalizado el PCF en el período 2009-2011, de las cuales se han conseguido seguimientos efectivos con 44 familias, es decir, un 60,27%. Se han considerado seguimientos en el último trimestre de 2012 para aquellas familias que finalizaron el programa en 2011, de tal manera que se podrá ampliar el porcentaje de éxito en los seguimientos. El grupo experimental en PH se ha constituido a partir de 11 aplicaciones del programa de competencia familiar, realizadas en 11 ciudades de España entre 2009 y 2011. El grupo experimental en SS.SS estaba formado por 217 familias, que habían finalizado el PCF en el período 2009-2011, de las cuales se ha conseguido la colaboración de 92 familias (42,40%). El grupo experimental en SS.SS se ha constituido a partir de 29 aplicaciones del programa de competencia familiar, realizadas en 17 municipios o zonas de Baleares entre 2009 y 2011.

La Tabla 1 resume los datos más relevantes de la muestra analizada. En conjunto, se cuenta con 136 familias (46,9%), un volumen muy significativo de los grupos experimentales originales.

Tabla 1
Seguimiento de las familias participantes

	Inicio PCF	*Final PCF*	*%*	*Seguimiento*	*% (final PCF)*
Familias PH	*87*	*73*	*83,91%*	*44*	*60,27%*
Familias SS SS	*292*	*217*	*74,32%*	*92*	*42,40%*
TOTAL	*379*	*290*	*76,52%*	*136*	*46,90%*

En los dos grupos se ha contado con grupos de control, constituidos por familias de las mismas características que las participantes en las experiencias del PCF. Las características del grupo experimental y del grupo de control eran significativamente similares. En PH se ha podido contar con un grupo de 6 familias (13,64% de las familias participantes en el seguimiento), mientras en SS.SS se ha podido contar con la colaboración de 12 familias (13,04% de las familias participantes en el seguimiento).

La edad media de los padres de PH que completaron el seguimiento era de 39,77 años (*SD*= 4,094), mientras que la de los hijos era de 12,09 años (*SD*= 2,448). La edad media de los padres del grupo de control era de 41,67 años (*SD*= 6,861), la de los hijos era de 12,5 años (*SD*= 2,345). Las diferencias no son significativas ni en los padres ni en los hijos. Por su parte, la edad media de los padres de SS.SS que completaron el seguimiento era de 41,46 años (*SD*= 7,952), mientras que la de los hijos era de 11,25 años (*SD*= 1,942). La edad media de los padres del grupo de control era de 41,42 años (*SD*= 13,983), la de los hijos era de 10,58 años (*SD*= 1,782). Las diferencias no son significativas ni en los padres ni en los hijos.

Por lo que se refiere al sexo, el 50% de los hijos que formaban el grupo experimental de PH son de sexo femenino, mientras en el grupo control el porcentaje es del 83,33%. Los criterios de inclusión de las familias, así como la voluntariedad han limitado la capacidad de ampliar la representación de los hijos de sexo masculino en el grupo de control. Por lo que respecta al grupo experimental de SS.SS, un 33,70% de los hijos son de sexo femenino, mientras en el grupo de control el porcentaje es del 50%.

Instrumentos

Para el análisis del cambio en las familias se ha considerado la factorización establecida por Kumpfer en sus cuestionarios de padres y de hijos (cuestionario KK-Padres y cuestionario KK-hijos, Kumpfer, 1998). También se utilizan los cuestionarios del sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 2004). Por lo que se refiere a los cuestionarios BASC, se trabaja exclusivamente con las escalas que ofrece el propio sistema de evaluación, validado específicamente para población española y corregido directamente siguiendo los protocolos de dichas pruebas. También se ha aplicado un cuestionario de valoración del PCF.

Diseño

La observación de los resultados, tanto en los padres y madres como en los hijos, se realiza a partir de las comparaciones entre la situación inicial (pretest) y final (postest al final del PCF y análisis longitudinal dos años después) del grupo experimental, habiendo realizado mediante análisis de varianza la comparación con el grupo de control en cada uno de los factores que se consideran. Las dimensiones de la muestra, cuando se hacen los cálculos de cada tipo de servicio, limitan el análisis inferencial de los resultados, pero la validez de los resultados es muy consistente; desde esta perspectiva, se pueden constatar resultados en una amplia serie de factores. Para establecer la significación de los resultados se han considerado de forma más destacada las diferencias entre la situación al final del PCF y la situación dos años después (seguimiento o análisis longitudinal) del grupo de padres e hijos que han completado el programa y han podido ser contactados posteriormente.

La presentación del análisis de los datos, necesariamente se debe mostrar de forma resumida, prestando atención a los principales factores identificados, así como la información estadística necesaria para explicar la discusión posterior. Se analizan los datos sobre el proceso posterior a la aplicación del programa en el conjunto de sus aplicaciones.

Para la presentación de los resultados se han diferenciado los dos tipos de servicios, presentando primero los de PH y después los de SS.SS. También se han considerado primero las diferencias entre la situación al final del PCF y la situación del seguimiento dos años después, seguida de las diferencias en el seguimiento a dos años entre el grupo experimental y el grupo de control.

Las hipótesis que sistemáticamente se contrastan son, primero, las del mantenimiento de los efectos entre el final del PCF y el seguimiento dos años después de las familias participantes en el programa (grupo experimental). El otro tipo de hipótesis, para la presente comunicación, se centran en la importancia diferencial de los factores considerados, de acuerdo al criterio establecido anteriormente (factores más relevantes: los que la familia pueda controlar y desarrollar de forma autónoma).

Se realizaron análisis multivariados y se estimaron los efectos a 30 meses, con los intervalos de confianza del 95% (IC). El modelo de riesgo proporcional de Cox se utilizó para analizar el mantenimiento de resultados. Se consideró significativo un valor de $p < 0,05$.

Resultados

Para los 11 factores familiares considerados, en términos generales y para el conjunto

de la muestra, se observan resultados positivos en siete de ellos: relaciones entre los padres y los hijos (p=0,017), cohesión familiar (p=0,001), parentalidad positiva (0,000), implicación familiar (0,006), control de problemas escolares (p= 0,036), habilidades sociales (p= 0,003) y capacidad de autocontrol (p= 0,003).

El primer conjunto de factores analizados se refieren al conjunto de la familia o a los propios padres. Se consideran los seis factores resultantes de la factorización del cuestionario para padres. Inicialmente, se presentan los resultados de las familias de PH (Ver Tablas 2a y 2b). El segundo, el tercero y el quinto factor son significativos. El segundo factor se refiere a la relación entre los padres y los hijos, en el contexto familiar. Los resultados muestran un incremento significativo de los valores observados al final del PCF (p=0,017). El tercer factor informa sobre la cohesión familiar. Dicho factor en el cuestionario de padres se refiere a la baja conflictividad y las buenas relaciones. Los resultados también muestran un incremento significativo de los valores observados al final del PCF (p=0,017). El quinto factor informa sobre la parentalidad positiva. Los resultados muestran una mejora significativa en el período considerado desde la finalización del PCF (p=0,007).

Tabla 2a
Factores familiares y referidos a los padres

PROYECTO HOMBRE							
Grupo	*EXPERIMENTAL*	*Final del PCF*		*Seguimiento*		*Cambios*	
	(N=44)	*Media*	*Desv.Est.*	*Media*	*Desv.Est.*	*t test*	*Signif.*
Factor 1	*Resistencia familiar*	*40,39*	*8,412*	*38,16*	*13,965*	*0,971*	*0,337*
Factor 2	*Relac. entre padres e hijos*	*87,59*	*11,591*	*92,25*	*8,976*	*-2,475*	*0,017*
Factor 3	*Cohesión familiar*	*16,84*	*10,468*	*20,52*	*8,062*	*-2,486*	*0,017*
Factor 4	*Organización familiar*	*16,23*	*6,796*	*16,57*	*4,910*	*-0,430*	*0,669*
Factor 5	*Parentalidad positiva*	*10,36*	*2,092*	*11,36*	*1,699*	*-2,819*	*0,007*
Factor 6	*Habilidades parentales*	*9,82*	*3,266*	*9,16*	*3,988*	*1,029*	*0,309*

Fuente: Cuestionario KK-Padres Por lo que se refiere al contraste del grupo experimental con el grupo de control, no se observan diferencias significativas en los factores 1, 3, 5 y 6, a pesar de que los valores medios de dichos factores son superiores en los grupos experimentales. Se observan diferencias significativas, a favor de las familias que participaron en el PCF, en el segundo factor (relaciones entre padres e hijos) (p=0,000) y el cuarto factor (organización familiar) (p=0,002). El segundo conjunto de factores analizados en los resultados de las familias de PH se refieren al conjunto de la familia y a los hijos. Se consideran los cinco factores resultantes de la factorización del cuestionario para hijos (Ver Tabla 2b). El primer factor informa de la implicación familiar, entendido como la preocupación activa por parte de los padres y las madres en los procesos de desarrollo psicosocial de sus hijos. Los resultados muestran moderado incremento de los valores observados al final del PCF. La diferencia es significativa (p=0,006). El tercer factor se refiere al control de los problemas escolares. Se observa una mejora moderada, pero significativa (0,036). El cuarto factor informa sobre un amplio conjunto de habilidades sociales estratégicas para los menores (escuchar, establecer relaciones, asertividad, etc.). Los datos muestran una mejora significativa (0,003). Finalmente, el quinto factor, referido a la capacidad para poner límites también observa una mejora significativa de los resultados (p=0,003).

Tabla 2b
Factores familiares y referidos a los hijos

Grupo	*PROYECTO HOMBRE EXPERIMENTAL (N=44)*	*Final del PCF*		*Seguimiento*		*Cambios*	
		Media	*Desv.Est.*	*Media*	*Desv.Est.*	*t test*	*Signif.*
Factor 1	*Implicación familiar*	*46,02*	*8,045*	*49,36*	*7,374*	*-2,904*	*0,006*
Factor 2	*Cohesión familiar*	*16,05*	*3,846*	*16,52*	*3,831*	*-1,032*	*0,308*
Factor 3	*Control problemas escolares*	*11,93*	*2,327*	*12,43*	*2,039*	*-2,164*	*0,036*
Factor 4	*Habilidades sociales*	*45,77*	*8,975*	*49,55*	*8,822*	*-3,119*	*0,003*
Factor 5	*Capacidad para poner límites*	*7,89*	*1,832*	*8,68*	*1,506*	*-3,093*	*0,003*

Fuente: Cuestionario KK-Hijos

El contraste del grupo experimental con el grupo de control, no observa diferencias significativas en los factores 2, 4 y 5. Los valores medios de los tres factores son algo superiores en el grupo de control. Se observan diferencias significativas, a favor de las familias del grupo de control, en el primer factor (implicación familiar) (p=0,012); mientras en el tercer factor (control de los problemas escolares) (p=0,031) la diferencia es a favor de las familias que participaron en el PCF. En las familias de SS.SS, los resultados del primer conjunto de factores analizados ofrecen una información similar a la comentada para las familias de PH, aunque mostrando una mejora de los resultados más destacada (ver Tabla 3a). El primer factor informa de la resistencia familiar. Los resultados muestran una diferencia significativa (p=0,035) a favor del seguimiento dos años después. Parece que mejora la resiliencia familiar a lo largo de los últimos dos años. El segundo factor se refiere a la relación entre los padres y los hijos, en el contexto familiar. Los resultados muestran un incremento significativo de los valores observados al final del PCF (p=0,020), similar a la evolución observada en las familias de PH. El tercer factor informa sobre la cohesión familiar. Los resultados también muestran un incremento significativo de los valores observados al final del PCF (p=0,001), en este caso hay un comportamiento similar al de las familias de PH. El quinto factor informa sobre la parentalidad positiva. Los resultados muestran una mejora significativa en el período considerado desde la finalización del PCF (p=0,000), similar a los resultados de las familias de PH. Finalmente, el sexto factor, se refiere a las habilidades parentales. Los resultados muestran una significativa mejora (p=0,031), es decir, un incremento moderado de los buenos resultados observados al final del PCF.

Tabla 3a
Factores familiares y referidos a los padres

Grupo	*SERVICIOS SOCIALES EXPERIMENTAL (N=92)*	*Final del PCF*		*Seguimiento*		*Cambios*	
		Media	*Desv.Est.*	*Media*	*Desv.Est.*	*t test*	*Signif.*
Factor 1	*Resistencia familiar*	*37,76*	*7,902*	*40,49*	*12,571*	*-2,137*	*0,035*
Factor 2	*Relac. entre padres e hijos*	*86,50*	*13,566*	*90,02*	*12,451*	*-2,369*	*0,020*
Factor 3	*Cohesión familiar*	*22,30*	*3,905*	*23,15*	*3,502*	*-3,512*	*0,001*
Factor 4	*Organización familiar*	*20,03*	*2,884*	*19,74*	*2,701*	*1,209*	*0,230*
Factor 5	*Parentalidad positiva*	*10,38*	*2,213*	*11,42*	*1,951*	*-4,350*	*0,000*
Factor 6	*Habilidades parentales*	*9,47*	*2,783*	*10,25*	*3,621*	*-2,192*	*0,031*

Fuente: Cuestionario KK-Padres

El contraste del grupo experimental con el grupo de control no observa diferencias significativas en los factores 1, 3 y 6, a pesar de que los valores medios de dichos factores son superiores en los grupos experimentales.

Se observan diferencias significativas, a favor de las familias que participaron en el PCF, en el segundo factor (relaciones entre padres e hijos) (p=0,048), el cuarto factor (organización familiar) (p=0,004) y el quinto factor (parentalidad positiva) (p=0,005). A continuación, se presentan los resultados de las familias de SS.SS a partir de la factorización de los cuestionarios a los hijos (ver Tabla 3b). El primer factor informa de la implicación familiar. Los resultados muestran moderado incremento de los valores observados al final del PCF. La diferencia es significativa (p=0,023), obteniendo un resultado similar al de las familias de PH. El cuarto factor informa sobre un amplio conjunto de habilidades sociales. Los datos muestran una mejora significativa (0,024) similar al de las familias del PH.

Tabla 3b
Factores familiares y referidos a los hijos

Grupo	*SERVICIOS SOCIALES EXPERIMENTAL (N=92)*	*Final del PCF*		*Seguimiento*		*Cambios*	
		Media	*Desv.Est.*	*Media*	*Desv.Est.*	*t test*	*Signif.*
Factor 1	*Implicación familiar*	*49,34*	*11,322*	*51,15*	*13,500*	*-2,313*	*0,023*
Factor 2	*Cohesión familiar*	*15,40*	*4,395*	*15,80*	*4,050*	*-1,487*	*0,140*
Factor 3	*Control problemas escolares*	*10,37*	*2,655*	*10,62*	*2,550*	*-1,327*	*0,188*
Factor 4	*Habilidades sociales*	*48,35*	*9,326*	*49,76*	*9,430*	*-2,296*	*0,024*
Factor 5	*Capacidad para poner límites*	*48,35*	*9,326*	*49,76*	*9,430*	*-1,320*	*0,190*

Fuente: Cuestionario KK-Hijos

El contraste del grupo experimental con el grupo de control, no observa diferencias significativas en ninguno de los cinco factores. Los valores medios de los factores 1, 2, 4 y 5 son un poco más elevados en el grupo de control, mientras el tercer factor ofrece resultados superiores en el grupo experimental. En ningún caso, se observan diferencias significativas.

Una de las cuestiones de investigación relevantes se plantea a partir de las diferencias en

los niveles de vulnerabilidad de las familias. La hipótesis de investigación con la que trabajamos es que a mayor vulnerabilidad se produce un empeoramiento de la dinámica familiar. Para poder contrastar dicha hipótesis se trabaja con el índice de vulnerabilidad familiar. Este índice se ha calculado a partir de tres indicadores de los que se dispone de la información de todas las familias: la situación laboral, el nivel de instrucción y la estructura de la convivencia familiar. Una familia con los padres en paro, con muy bajos niveles de instrucción y que no conviven con sus hijos (acogimientos institucionales o familiares temporales) obtienen las puntuaciones más elevadas en el índice de problemática familiar. Una familia con los padres con contratos fijos, estudios universitarios y el núcleo de convivencia completo, obtiene la más baja puntuación en dicho índice.

A partir del IVF se han realizado análisis de correlaciones (Rho de Spearman) con todos los factores estudiados. Por lo que se refiere a las familias de PH que participaron en el programa (Tabla 4), se refuta la hipótesis, es decir, se confirma la hipótesis nula de no influencia significativa en los resultados de los factores y escalas. Solo una de las escalas (control de los problemas escolares) correlaciona, pero lo hace positivamente y con valores moderados.

Tabla 4
Correlación entre los factores evaluados y el índice de vulnerabilidad

PROYECTO HOMBRE (Seguimiento 2 años después)

Grupo	*EXPERIMENTAL (N=44)*	*Coef. Correlación (1)*	*Significación*
Factor 1	*Resistencia familiar*	*0,130*	*0,423*
Factor 2	*Relaciones entre padres e hijos*	*0,039*	*0,809*
Factor 3	*Cohesión familiar*	*0,051*	*0,755*
Factor 4	*Organización familiar*	*0,154*	*0,343*
Factor 5	*Parentalidad positiva*	*0,195*	*0,228*
Factor 6	*Habilidades parentales*	*0,066*	*0,686*

Fuente: Cuestionario KK-Padres

		Coef. Correlación (1)	*Significación*
Factor 1	*Implicación familiar*	*0,094*	*0,566*
Factor 2	*Cohesión familiar*	*0,338*	*0,033*
Factor 3	*Control problemas escolares*	*0,353*	*0,025*
Factor 4	*Habilidades sociales*	*0,046*	*0,778*
Factor 5	*Capacidad para poner límites*	*-0,016*	*0,920*

Fuente: Cuestionario KK-Hijos

(1) Rho de Spearman

Los datos de las familias de SS.SS que participaron en el programa (Tabla 5), también permiten refutar la hipótesis de influencia de la vulnerabilidad familiar, es decir, se confirma la hipótesis nula de no influencia significativa en los resultados de los factores y escalas. Solo una de las escalas (capacidad para poner límites) correlaciona con IVF.

Tabla 5
Correlación entre los factores evaluados y el índice de vulnerabilidad familiar

SERVICIOS SOCIALES (Seguimiento 2 años después)			
Grupo	*EXPERIMENTAL (N=92)*	*Coef. Correlación (1)*	*Significación*
Factor 1	*Resistencia familiar*	*-0,027*	*0,807*
Factor 2	*Relaciones entre padres e hijos*	*-0,062*	*0,568*
Factor 3	*Cohesión familiar*	*0,096*	*0,379*
Factor 4	*Organización familiar*	*0,099*	*0,360*
Factor 5	*Parentalidad positiva*	*0,036*	*0,743*
Factor 6	*Habilidades parentales*	*-0,040*	*0,712*

Fuente: Cuestionario KK-Padres

		Coef. Correlación (1)	*Significación*
Factor 1	*Implicación familiar*	*0,184*	*0,089*
Factor 2	*Cohesión familiar*	*0,040*	*0,715*
Factor 3	*Control problemas escolares*	*0,084*	*0,437*
Factor 4	*Habilidades sociales*	*0,177*	*0,101*
Factor 5	*Capacidad para poner límites*	*0,294*	*0,006*

Fuente: Cuestionario KK-Hijos

(1) Rho de Spearman

Una de las informaciones relevantes, para la consideración de los efectos a largo plazo, es la propia valoración del PCF, una vez ha pasado el tiempo y se han podido comprobar la utilidad del programa y la importancia que ha podido tener en el funcionamiento de la familia.

Se han considerado cuatro factores, uno de ellos se refiere al propio cumplimiento con el programa (asistencia, realización de las tareas). El segundo factor se refiere a la media de las valoraciones de los padres sobre diversos aspectos referidos a los formadores del PCF (competencia, preparación de las sesiones, etc.). El tercer factor sobre los materiales y las sesiones se refiere a la calidad de los materiales, los incentivos, las salas, etc. Finalmente, el cuarto factor, que se refiere a la evaluación del cambio conseguido, incluye valoraciones sobre la comunicación con los hijos, la solución de problemas, la organización y funcionamiento familiar, etc.

Los resultados de los cuatro factores en las familias de PH (Tabla 6) muestran un elevado cumplimiento, así como una muy buena valoración de los formadores y los materiales y sesiones. La valoración de los cambios, observados a largo plazo, es positiva y notable (equivalente a un 7,9 sobre 10), pero significativamente menor que las valoraciones anteriores.

Tabla 6
Valoración del Programa de Competencia Familiar (PCF)
PROYECTO HOMBRE (Situación actual)

(N=44)	*Media*	*Desv.Est.*	*Mínimo*	*Máximo*
Cumplimiento con el PCF (0-14)	*12,8659*	*1,5693*	*8*	*14*
Evaluación de los formadores (0-5)	*4,4268*	*0,4515*	*4*	*5*
Evaluación de los materiales y sesiones (0-5)	*4,3805*	*0,4020*	*3*	*5*
Evaluación del cambio conseguido (0-5)	*3,9431*	*0,6715*	*2*	*5*

Los resultados de los cuatro factores en las familias de SS.SS (Tabla 7) muestran un elevado cumplimiento, aunque menor que el de las familias de PH, así como una muy buena valoración de los formadores y los materiales y sesiones. La valoración de los cambios, observados a largo plazo, es positiva y notable (equivalente a un 8,2 sobre 10), pero también en estas familias es significativamente menor que las valoraciones de los formadores y los materiales y sesiones.

Tabla 7
Valoración del Programa de Competencia Familiar (PFC)
SERVICIOS SOCIALES (Situación actual)

(N=92)	*Media*	*Desv.Est.*	*Mínimo*	*Máximo*
Cumplimiento con el PCF (0-14)	*11,1557*	*2,6371*	*2*	*14*
Evaluación de los formadores (0-5)	*4,5494*	*0,3870*	*4*	*5*
Evaluación de los materiales y sesiones (0-5)	*4,4663*	*0,3879*	*3*	*5*
Evaluación del cambio conseguido (0-5)	*4,0969*	*0,5335*	*3*	*5*

Los métodos de análisis de supervivencia son herramienta imprescindible en la investigación longitudinal. Un elemento central para entender e interpretar estos métodos es el concepto de razón de tasas en un momento temporal. A estas tasas se las denomina *hazard rates*. Al cociente o razón entre 2 tasas temporales se le denomina *hazard rate ratio* (RR). Este cociente es lo que se obtiene mediante el exponencial del coeficiente de una regresión de Cox ordinaria RR = Exp(B). Normalmente, se utiliza para el análisis temporal de la aparición de determinado suceso negativo, pero se puede trabajar con la presencia o ausencia de un suceso positivo (en nuestro caso, la presencia de competencia familiar). El análisis agregado, basado en análisis de supervivencia (regresión de Cox), ofrece resultados satisfactorios de mantenimiento a 24 meses después de finalizar la participación en el PCF, de la competencia familiar, entendida como un factor complejo basado en la dinámica familiar positiva. Dicotomizando dicho factor, se pueden identificar las variables que lo explican, es decir, la presencia de competencia familiar en función de un conjunto de factores relevantes (Tablas 8a y 8b).

En nuestro estudio, los resultados permiten afirmar que la mayor presencia de competencia familiar (CF), ajustando por otras variables significativas de estudio (tipo de familia e índice de vulnerabilidad), es para los participantes con CF asociada a la implicación familiar [RR=1,04 IC95% (1,03-1,05), p<0,001] y a las habilidades sociales [RR=1,03 IC95% (1,01-1,04), p=0,001], seguido por los participantes con CF asociada a familias que mantienen buenas relaciones entre padres e hijos [RR=1,03, IC95% (1,01-1,05) p=0,001] (Tablas 8a y 8b).

Tabla 8a
Factores familiares y referidos a los padres

Análisis COX		Intervalo de confianza		
(N=136)	RR	Inferior	Superior	Signif.
Relac. entre padres e hijos	1,03	1,01	1,05	0,001
Resistencia familiar	1,03	1,02	1,04	0,003
Cohesión familiar	1,02	1,00	1,03	0,030
Parentalidad positiva	1,01	1,00	1,02	0,036
Habilidades parentales	1,01	1,00	1,02	0,039
Organización familiar	0,97	0,94	1,01	0,120

Tabla 8b
Factores familiares referidos a los hijos

Análisis COX		Intervalo de confianza		
(N=136)	RR	Inferior	Superior	Signif.
Implicación familiar	1,04	1,03	1,05	0,000
Habilidades sociales	1,03	1,01	1,04	0,001
Capacidad para poner límites	0,99	0,97	1,01	0,220
Cohesión familiar	0,99	0,92	1,06	0,750
Control problemas escolares	0,97	0,94	1,01	0,120

Discusión

Entre las limitaciones de nuestro estudio se podría hacer referencia, en primer lugar, a la potencial influencia de la deseabilidad social en las respuestas emitidas por padres, así como por los hijos e hijas. La triangulación de las evaluaciones de los diversos informantes aportan un cierto control de los cambios, sin embargo, todos los cuestionarios basados en autodeclaraciones realizadas a los sujetos que han participado en los programas formativos tienen este riesgo. La segunda limitación se observa en la selección de la muestra de familias que han aceptado colaborar en el estudio longitudinal. No se ha podido acceder a todas las familias que habían participado por la pérdida de contacto con una parte apreciable de las familias de servicios sociales, sea por su traslado a otras ciudades o por la ruptura voluntaria de relaciones con los servicios sociales.

Las esperadas diferencias con los grupos de control no son concluyentes, sea por las limitadas dimensiones de los grupos de control o por el progresivo igualamiento de las familias. Por lo que respecta a las familias de PH que participaron como controles, el trabajo en los diversos programas del proyecto puede haber colaborado a obtener resultados casi comparables en todos los factores con las familias que han participado en el PCF. Las familias de servicios sociales que han participado como controles ofrecen peores resultados, pero no especialmente significativos.

El Programa de Competencia Familiar demuestra obtener buenos resultados con familias en diversas situaciones de dificultad a lo largo del tiempo, con un mantenimiento apreciable de los resultados. Con el análisis longitudinal, la mayoría de los cambios identificados a partir de los factores considerados siguen siendo relevantes para la mayoría de las familias, obteniendo resultados bastante positivos en factores relevantes para el

funcionamiento de la familia. Por un lado, es el caso de los factores familiares y referidos a los padres. En ellos se confirma el mantenimiento de los resultados obtenidos al final del PCF, así como una cierta diferencia con los resultados que obtienen las familias de los grupos de control. La evolución seguida por las familias de SS.SS parece más positiva que la de las familias de PH. Por otro, es el caso de factores familiares y referidos a los hijos. En ellos se confirma también el mantenimiento de los buenos resultados observados al final del PCF. En cualquier caso, debe considerarse que se ha producido un cambio evolutivo significativo en los menores, ya que dos años de edad pueden representar, en algunos casos, una maduración psicosocial apreciable. Con el segundo y tercer grupo del análisis de cluster se pueden observar los resultados diferentes entre padres e hijos.

Las condiciones sociales de las familias, así como la dinámica familiar más amplia pueden limitar o potenciar algunos de los cambios relacionados con las relaciones familiares y las habilidades parentales. Controlar la problemática familiar permite comprobar hasta qué punto la actividad de los formadores es relevante en relación a los resultados. Aun siendo importante dicha influencia, la problemática familiar puede facilitar o neutralizar los buenos resultados obtenidos al final del PCF.

En el estudio se ha construido un índice de vulnerabilidad familiar (IVF) basado en tres indicadores clave de las condiciones sociales de las familias (situación laboral, nivel de instrucción y estructura de la relación familiar), observando que no resulta ser un factor mediador relevante en relación al mantenimiento de los buenos resultados en los factores. A partir de los resultados identificados, se pueden considerar una serie de cuestiones:

1. La evaluación del mantenimiento de los resultados a largo plazo (2 años) es especialmente difícil con familias en situaciones vulnerables.

2. El PCF ha mostrado su eficacia para conseguir mantener el compromiso de los participantes a lo largo del tiempo, consiguiendo un nivel de muestra bastante importante.

3. El PCF ha demostrado su eficacia al mantener resultados positivos en la mayoría de los factores considerados.

4. En todos los programas socioeducativos con familias, quedan diversas cuestiones importantes por aclarar que los estudios longitudinales resuelven en lo que se refiere al PCF:

- Cuáles son los efectos a largo plazo de los programas y cuáles son los factores que más influyen en el mantenimiento o pérdida de efectos;

- Cómo interacciona el PCF con los cambios que se producen en las familias.

En nuestro estudio, por lo que se refiere al mantenimiento de competencia familiar (CF), en el largo plazo, se puede afirmar que los factores explicativos clave son la implicación familiar y las habilidades sociales, seguido por las familias que mantienen buenas relaciones entre padres e hijos. Es decir, los factores que deben ser tratados de forma especial en los seguimientos y refuerzos, a lo largo del tiempo, se refieren especialmente a estos tres factores. Los resultados de las aplicaciones realizadas en la adaptación española, en su aplicación en Proyecto Hombre y en los Servicios Sociales, son tan consistentes como los ofrecidos por los

del SFP en las aplicaciones de referencia y en las adaptaciones internacionales (Kumpfer y Alvarado, 2003; Kumpfer, et al. 2008).

En conclusión, la aplicación del Programa de Competencia Familiar en un contexto de atención como el ofrecido por los servicios considerados, es decir, en un contexto de familias con ciertas dificultades sociales y educativas, ha mostrado resultados bastante apreciables a medio y largo plazo. El mantenimiento de los efectos es coherente con el modelo desde el que se desarrolla el programa, son coherentes con otras aplicaciones del programa y permiten confirmar la utilidad del PCF para la gran mayoría de objetivos planteados, en la aplicación adaptada a población española en el corto y medio-largo plazo.

Referencias

Kumpfer, K.L, & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*(6/7), 457-465.

Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: The strengthening families program. En R.S. Ashery, E.B. Robertson y K.L. Kumpfer (Eds.), *Drug abuse prevention through family interventions* (NIDA Research Monograph No. 177. NIH Publication No. 99-4135). Washington DC: U.S. Government Priting Office.

Kumpfer, K.L., Pinyuchon, M., de Melo, A., & Whiteside, H. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the Strengthening Families Program (SFP). *Evaluation and Health Professions, 33*(2), 226-239.

Orte, C., Ballester, L. & March, M. (2013). The family competence approach. An experience of socio-educational work with families. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, 21*, 3-27.

Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes.* Madrid: TEA ediciones.

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON FAMILIAS (SERVICIOS SOCIALES)

Lluís Ballester Brage, Universitat de les Illes Balears
Carmen Orte Socías, Universitat de les Illes Balears
Belén Pascual Barrio, Universitat de les Illes Balears
Email contacto: lluis.ballester@uib.es

Resumen

La adaptación española del Programa de Competencia Familiar (PCF) ofrece una opción de trabajo socioeducativo con familias que precisan mejorar su funcionalidad. Las metodologías socioeducativas de trabajo con familias que aplica el PCF, desarrolladas a lo largo de procesos de duración media (14 semanas), se han diseñado en el marco del enfoque de competencia familiar. La correcta aplicación del PCF, de acuerdo a sus contenidos y sus metodologías, ofrece buenos resultados contrastados en los servicios sociales de atención primaria con familias en situación de dificultad. En el presente estudio se analizan un conjunto de familias de Servicios Sociales de Atención Primaria. Se han realizado aplicaciones controladas del PCF, mediante un diseño cuasi-experimental con grupo de control y medidas pretest y postest entre 2009-2010, con seguimientos posteriores hasta 2012. La muestra cuenta con 217 familias que participaron en el programa y 14 familias que participaron en un grupo de control. Se han aplicado instrumentos validados para realizar las evaluaciones de los procesos metodológicos y las evaluaciones de las familias.

Descriptores: *Competencia familiar, Parentalidad positiva, Intervención socioeducativa, Longitudinal.*

Abstract

The Spanish adaptation of the Strengthening Families Programme (Spanish: Programa de Competencia Familiar, PCF) offers a socio-educative working method with families that need to improve their functionality. The socio-educative working methods for families used by the PCF have been developed throughout medium term processes (14 weeks) and have been designed in the scheme of the family competence approach. The correct implementation, following content and methodology, presents contrasted good results in the primary care social services with families dealing with difficult situations. This study analyses a set of families of primary care social. Controlled implementations of the PCF were carried out with a quasi-experimental design, a control group and pre-test and post-test measures. The implementations were completed between 2009 and 2010, with further follow-ups up to 2012. 217 families that participated in the programme and 14 families that participated in a control group form the sample. Validated instruments were used to carry the evaluation of the methodological processes and the evaluations of the families.

Keywords: *Family competence, positive parenting, socio-educative intervention, Longitudinal.*

Introducción

La acumulación, desde hace ya algunas décadas, de investigaciones que relacionan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los hijos (por ejemplo, Baumrind, 1971; Kochanska, Murray y Coy, 1997; Lila, Musitu y Buelga, 2001; Musitu y García, 2004; Lila y Gracia, 2005) parece no dejar lugar a dudas acerca de algunas de las consecuencias de esta relación: los padres con adecuadas competencias parentales, los padres afectivos, que responden ante las necesidades de sus hijos, que les permiten participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que utilizan opciones de disciplina positiva, consiguen hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos. Estas conductas parentales se encuentran relacionadas con altos niveles de ajuste, competencia psicosocial, autoestima y adaptación escolar (Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003). Por el contrario, las relaciones paterno-filiales en las que predomina la agresión, el rechazo y en las que no se proporcionan niveles adecuados de afecto y apoyo, tienden a asociarse con problemas emocionales y conductuales en los hijos, tales como depresión, conducta agresiva, ansiedad, agresividad y hostilidad (Repetti, Taylor y Seeman, 2002).

La pregunta sobre la eficacia del trabajo preventivo, medido en términos de cambio consistente en un conjunto de factores relevantes, responde a una preocupación de los técnicos y de los políticos de la mayoría de los programas preventivos. En las investigaciones del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES-UIB) sobre la aplicación del Programa de Competencia Familiar (Kumpfer, 1998) para población española, esa ha sido una de nuestras preocupaciones. El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989), que es un programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas.

Las aplicaciones realizadas por GIFES se han centrado en programas de prevención de drogas, en especial los del Proyecto Hombre en España, así como en los servicios sociales de atención primaria y servicios de protección de menores. La presente investigación se centra en las aplicaciones controladas en los servicios sociales entre 2009 y 2011. El diseño e investigación del PCF tiene tres etapas en España:

- Experimentación inicial: 2005. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.

- Aplicaciones generalizadas a servicios de prevención de drogas, a servicios sociales de atención primaria y a servicios de protección de menores, a partir de las correcciones introducidas después de la experimentación inicial: 2006-2011. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.

- Diseño longitudinal: 2011-2013, actualmente en proceso. Se completan los análisis realizados con seguimiento a dos años de las familias participantes. En 2011 se han tomado datos de las familias que finalizaron en 2009; en 2012 se toman datos de las

familias que finalizaron en 2010; en 2013 se tomarán datos de las familias que finalizaron, en 2011, las últimas aplicaciones generalizadas.

La adaptación realizada por GIFES (Orte y GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza, Ballester, 2007), ha procurado alcanzar criterios de calidad, de forma que en el PCF se ha utilizado un diseño de evaluación pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. Las evaluaciones realizadas se han centrado en los resultados y en los procesos desarrollados. En la investigación que se presenta aquí se relacionan algunos de los procesos más destacados con los resultados obtenidos por las familias. Entre los diversos procesos de aplicación de un programa preventivo se han seleccionado los relacionados con la metodología del enfoque de competencia familiar que caracteriza al PCF. Por lo que se refiere al cambio observado en los participantes, se han seleccionado los factores que informan del cambio en el conjunto de las familias.

En sus orígenes, el concepto de trabajo socioeducativo se aplicaba como una etiqueta genérica que identificaba la intervención como doblemente enfocada y poco más. Con el tiempo, las intervenciones socioeducativas se han desarrollado como un enfoque mucho más sofisticado, incluyendo planteamientos sistémicos y relacionales, en un nivel no clínico. Las diferencias con las llamadas "terapias familiares" se ha profundizado, no solo por el enfoque diferenciado, sino también a partir de la formalización de los programas de trabajo con familias, así como por el desarrollo de investigaciones evaluativas muy detalladas.

En el marco del trabajo socioeducativo, y como consecuencia del planteamiento sistémico y relacional, se han desarrollado las intervenciones socioeducativas con la familia. Las metodologías aplicadas, influidas inicialmente por planteamientos cognitivo-conductuales y sistémicos, han permitido un importante avance en los modelos de trabajo basados en la evidencia empírica. En ese contexto se desarrolla el enfoque de competencia familiar, como un enfoque no directamente clínico, centrado en el conjunto de la familia y desarrollado mediante programas escritos, entre los cuales destaca el Strengthening Family Program (SFP), Programa de Competencia Familiar (PCF) en España (Orte *et al.*, 2008a), estructurado de acuerdo a los criterios para los programas de intervención más eficaces.

Es importante considerar algunos aspectos relacionados con la forma en que se desarrolla el trabajo socioeducativo en los programas de competencia familiar. Nation *et al.* (2003) identifican una serie de criterios de actuación que deben considerarse en todo trabajo preventivo, es decir, los criterios generales para las intervenciones orientadas a promover la competencia en familias vulnerables. Siguiendo a Nation *et al.* se pueden mostrar las estrategias del PCF:

1. Enfoque integral: Se trata de un planteamiento de múltiples componentes, orientado a evitar factores de riesgo y promover factores protectores. Se trabaja con el núcleo familiar: padres e hijos, con subprogramas para los progenitores, para los hijos y para el conjunto de la familia.

2. Métodos de intervención diversos: Las estrategias incluyen métodos diversos, incluyendo metodologías activas, así como el desarrollo de las habilidades. Además, se cuida todo el proceso de implementación: selección y motivación de las familias, buenos materiales didácticos, preparación de las salas, etc.

3. Duración suficiente: Los participantes se tienen que comprometer un número de horas suficiente para garantizar los efectos esperados. La evidencia empírica permite establecer los niveles óptimos de duración de un programa de competencia familiar. Para el caso del PCF se trata de 14 sesiones de algo más de 2 horas, más una sesión preparatoria previa y sesiones posteriores de seguimiento.

4. Fundamentación teórica: Las estrategias preventivas se basan en una justificación científica, una fundamentación racional. El PCF consta siempre de programas escritos en los cuales se detallan la estructura, contenidos y procedimientos de aplicación.

5. Relaciones positivas: Los Programas se orientan a promover relaciones positivas, coherentes y estables entre menores y adultos; así como a promover la calidad de la relación de los formadores entre sí y con los miembros de la familia.

6. Perspectiva evolutiva: Las actividades del programa tienen presente el período evolutivo de los menores, a fin de conseguir el impacto positivo más adecuado y evitar efectos negativos.

7. Socioculturalmente orientados: Los programas se han adaptado para respetar las diversas creencias culturales y prácticas de grupos específicos, así como las normas de la comunidad en la que se aplican (Kumpfer *et al*., 2002).

8. Evaluación de los procesos y de los resultados: Una evaluación sistemática de los procesos y de los resultados es necesaria para determinar si un programa y sus estrategias son correctas, deben modificarse o abandonarse.

9. Personal correctamente formado: Los programas tienen que ser aplicados por profesionales sensibilizados, competentes, y que hayan recibido la formación suficiente, el apoyo y la supervisión.

Los nueve criterios están presentes en los programas de competencia familiar (PCF) que se han desarrollado en España (Orte *et al.,* 2008a). Si nos centramos en el primer gran criterio, el cual establece el contenido recomendable de los programas, así como los resultados esperados del enfoque de competencia familiar, se pueden detallar sus implicaciones.

El trabajo socioeducativo con las familias es mucho más reciente que otras modalidades de actuación (terapia familiar, escuelas de padres, etc.), por lo tanto se dispone relativamente de menos literatura científica. Sin embargo, sí hay ya un conjunto de referencias importante, suficiente como para poder hacer balance de dicho enfoque. En cualquier caso, muchos de los estudios realizados en los trabajos con familias, sean del tipo que sean, presentan algunas dificultades: muestras de reducidas dimensiones y características muy específicas, intervenciones poco definidas, evaluaciones con instrumentos no validados, análisis de los efectos realizados solo en el corto plazo, etc.

Se pueden identificar una serie de características del enfoque de la competencia familiar. Se trata de un enfoque cognitivo-emocional, basado en una estructura multicomponente (trabajo con los progenitores, con los menores y con el conjunto de la familia; además de desarrollarse con un currículum integrado claramente fundamentado en referentes teóricos consistentes y probado experimentalmente. Pero, profundizando algo más,

se pueden desarrollar las características de dicho enfoque. Los factores clave de la competencia familiar interactúan y son mutuamente sinérgicos. Por ejemplo, la mejora de la organización familiar está vinculada con una mejora de la cohesión entre los miembros del núcleo familiar, así como en una mejora de la comunicación y la resolución cooperativa de problemas. La creencia de que los problemas familiares pueden dominarse y la capacidad de afrontamiento positivo de los mismos, se vincula al desarrollo de estrategias eficaces de resolución de problemas.

Las intervenciones socioeducativas con las familias, en el marco del PCF, han puesto el acento en los procesos desde una perspectiva que permite que profesionales de diferentes orientaciones teóricas pueden aprovechar y fortalecer estos procesos fundamentales de la competencia familiar. Por ejemplo, el modelo multicomponente se ocupa principalmente de enfocar sistémicamente a la familia (trabajo con los hijos, con los padres y con el conjunto del núcleo familiar); las actuaciones centradas en los procesos comunicativos se orientan a la mejora de los sistemas de significados y a las capacidades de elaborar sus dificultades, sus relaciones, etc.

Desde la perspectiva cognitivo-emocional, el concepto de competencia familiar ofrece una concepción flexible que nos permite identificar los elementos básicos de una dinámica familiar eficaz, a la vez que tiene en cuenta la diversidad familiar y las variadas capacidades necesarias para fortalecer a la familia a lo largo del tiempo. Es decisivo evaluar los puntos fuertes y débiles de cada familia en relación con su situación específica: qué proceso está siguiendo y con qué servicio, cómo es su situación (estructura y dinámica), etc. Siempre debemos tener presente que los procesos fundamentales pueden organizarse y expresarse de diversas maneras, según los distintos valores culturales y estructuras familiares.

El enfoque de la competencia familiar tiene mucho en común con numerosos modelos de trabajo con las familias, desarrollados en la tradición del trabajo social (Saleebey, 1997; Collins et al., 2010): pone énfasis en un proceso de colaboración y procura identificar y aprovechar los puntos fuertes y los recursos de la familia. Sin embargo, algunos de esos modelos son ajenos al enfoque cognitivo-emocional, se centran puramente en resolver un problema concreto presentado como demanda en los servicios sociales, el enfoque de la competencia familiar conecta los procesos más generales de cada familia con sus desafíos concretos, a fin de mejorar la capacidad de la familia, de garantizar su e*mpowerment* (Kaplan y Girard, 1994). Por eso, hablamos de un planteamiento socioeducativo, en el sentido de realizar una integración más profunda de los cambios, basada tanto en habilidades como en replanteamientos cognitivos y emocionales.

Una premisa básica de este enfoque es que las dificultades graves repercuten en toda la familia y, a su vez, los mecanismos de superación familiares influyen en la recuperación de todos sus integrantes y en la familia como unidad (Pittman, 1987). La manera en que la familia afronta y maneja una experiencia problemática, amortigua el estrés, se reorganiza efectivamente y reinvierte sus energías en distintos proyectos, influye en la adaptación de todos sus miembros. Las intervenciones socioeducativas, en el enfoque de competencia familiar, procuran construir recursos para que la familia pueda enfrentar mejor las situaciones problemáticas y salga fortalecida. Además, al estimular la aptitud de la familia para dominar su dificultades en el corto plazo, se aumenta su capacidad de enfrentar desafíos futuros.

El primer objetivo general de la investigación es comprobar los resultados de seis factores clave de la dinámica familiar, que sobre el conjunto de la familia, ofrece la aplicación

correcta del Programa de Competencia familiar. Un objetivo específico, subordinado al objetivo general de la investigación, se concreta en conocer la calidad de la metodología y de la fidelidad de la aplicación del PCF. Finalmente, el segundo objetivo general se centra en conocer la influencia de la metodología y de la fidelidad en los resultados obtenidos por el conjunto de fa familia, a partir de la aplicación del PCF. Dicho objetivo se espera observarlo mediante el control de la problemática de la familia, entendida como variable mediadora.

Método

Se ha realizado un diseño cuasi-experimental multigrupo, con medidas pretest y postest, así como con grupo de control no equiparado. El mismo y riguroso control de las condiciones experimentales (eliminación, constancia de las condiciones), permite tratar los diversos grupos experimentales como un único grupo con diversas aplicaciones. Los controles realizados son diversos. Se han eliminado variables perturbadoras diversas (dificultades de transporte, guardería para los hijos menores, etc.). Se han mantenido constantes las condiciones experimentales, mediante control directo por parte de miembros del equipo de investigación: siempre se aplica con fidelidad el mismo programa, se controla la duración de las sesiones, se mantienen constantes las condiciones ambientales de las salas, etc. Se utilizan los mismos instrumentos en dos tomas de datos realizadas según el mismo protocolo, incluyendo a todos los sujetos participantes.

Muestra

El grupo experimental está formado por 217 familias, mientras el grupo de control está formado por 14 familias. El grupo experimental se ha constituido a partir de 29 aplicaciones del programa de competencia familiar, realizadas en 17 municipios o zonas de Mallorca entre 2009 y 2011. El año 2009 se realizaron 11 aplicaciones, finalizando 68 familias todo el programa. El año 2010 y 2011 se realizaron 9 aplicaciones diferentes cada año, completando el programa 80 y 69 familias respectivamente. En total participaron 656 personas de 292 familias, completando el programa 473 personas de 217 familias. Por lo tanto, abandonaron o no completaron el número mínimo de sesiones para ser evaluadas un 25,68% de las familias y un 27,90% de los participantes.

La edad media de los 256 padres que completaron el programa era de 40,7 años (*DS*= 9,714), mientras que la de los 217 hijos era de 10,44 años (*DS*= 1,59). El 55,3% de los hijos tenía entre 7 y 10 años, el 44,7% tenía entre 11 y 14 años. El 43,8% eran hombres y el 56,2% mujeres. La edad media de los 20 padres del grupo de control era de 46,14 años (*DS*= 12,95), la de los 14 hijos era de 10,21 años (*DS*= 2,119). El 59,4% de los hijos tenía entre 7 y 10 años, el 40,6% tenía entre 11 y 14 años. El 42,9% eran hombres y el 57,1% mujeres.

En la muestra experimental considerada, las características de la dinámica familiar han limitado la participación de ambos padres. Solo están presentes ambos padres a lo largo del programa en un 24,6% de las familias. Las características del grupo experimental y del grupo de control eran significativamente similares.

Instrumentos

Los instrumentos específicos para el seguimiento de las sesiones son dos: un registro de evaluación de cada una de las 14 sesiones del programa, cumplimentado por los propios forma- dores bajo la supervisión de un evaluador del equipo GIFES. Un segundo cuestionario,

centrado en la evaluación de la fidelidad y aplicado por evaluadores externos en una selección de seis sesiones especialmente importantes. La observación externa se realiza en seis sesiones clave del programa (las sesiones 2, 3, 4, 10, 11, 12).

Para el análisis del cambio en las familias se ha considerado la factorización establecida por el equipo de la profesora K. Kumpfer con respecto a sus dos cuestionarios, el relativo a los padres y el relativo a los hijos. También se utilizan los cuestionarios del sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC, Reynolds y Kamphaus, 2004). Por lo que se refiere a los cuestionarios BASC, se trabaja exclusivamente con las escalas que ofrece el propio sistema de evaluación, validado específicamente para población española y corregido directamente siguiendo los protocolos de dichas pruebas. Finalmente, también se utiliza el cuestionario de evaluación de la satisfacción familiar por adjetivos (ESFA, Barraca y López-Yarta, 2003). Por lo que se refiere al cuestionario ESFA sobre satisfacción y cohesión familiar, este instrumento ofrece una puntuación referida a un factor único.

Procedimiento

La observación de los resultados, tanto en los padres y madres como en los hijos, se realiza a partir de las comparaciones entre la situación inicial (pretest) y final (postest) del grupo experimental, habiendo realizado mediante análisis de varianza la comparación con el grupo de control en cada uno de los factores que se consideran. Las dimensiones de la muestra, cuando se hacen los cálculos de cada aplicación, limitan el análisis inferencial de los resultados, pero la validez de los resultados mejora considerablemente cuando trabajamos con una muestra más elevada, como la de las 29 aplicaciones hechas en los servicios sociales; desde esta perspectiva, se pueden constatar resultados consistentes en una amplia serie de factores. Para establecer la significación de los resultados se han considerado de forma más destacada las diferencias entre la situación inicial y final del grupo de padres e hijos que han completado el programa.

El análisis de los datos se ha centrado en tres tipos de resultados. En primer lugar, se identifican los resultados del grupo experimental de 217 familias que completan el programa aplicado en servicios sociales, siempre partiendo del análisis comparado con los resultados obtenidos por el grupo de control. La presentación, necesariamente se debe hacer de forma resumida, mostrando los principales factores identificados. En segundo lugar, se analizan los datos sobre el proceso de aplicación del programa en el conjunto de sus 29 aplicaciones. Se diferencia entre los resultados de los principales componentes de la metodología utilizada y los resultados de la evaluación de la fidelidad al programa original (Orte, Touza, Ballester, 2007). Los primeros cuatro indicadores se refieren a los autoinformes realizados por los propios formadores. Dichos informes se realizan en las 14 sesiones del programa. Los cuatro indicadores siguientes tratan sobre la evaluación de la fidelidad, realizada con observadores externos, en la aplicación del programa. Para cada indicador, se analiza la relación entre la calidad de la metodología y la fidelidad con los resultados obtenidos. En dicha relación, se ha tenido en cuenta el nivel de problemática familiar como una variable mediadora, controlando los efectos de dicha problemática en la relación que se analiza.

Resultados

A continuación se presentan, de forma resumida, los resultados familiares de las 29 aplicaciones agregadas realizadas en los servicios sociales. No se presentan de forma diferenciada los resultados de los hijos, dado que el análisis se centra en las hipótesis

familiares. Como se puede observar en la Tabla 2, en los 6 factores el análisis de varianza informa sobre la significación de las diferencias entre los cuatro grupos (experimentales pre y postest, controles pre y postest). A continuación se informa con los estadísticos para el análisis de muestras relacionadas y con las dimensiones de los efectos para cada factor.

Se observa una mejora de la competencia familiar, entendida a partir de la comunicación familiar y de la mejora de las relaciones entre los padres y los hijos. Finalmente, también se observan mejoras en la organización y la cohesión familiar:

1. La comunicación familiar mejora de forma significativa en diversos aspectos pero, en especial, lo más significativo es que aumenta la comunicación positiva entre padres e hijos (t=-6,08 p=0,000). El tamaño de los efectos, según la d de Cohen2 es bastante elevado (d=0,88).

2. La mejora de las relaciones entre los padres y sus hijos es confirmada por las declaraciones de ambos, obteniendo valores bastante significativos y consistentes establecidos a partir de los diversos registros utilizados (t=-4,92 p=0,000). El tamaño de los efectos, es también elevado (d=0,68).

3. La organización familiar consigue mejorar en diversos aspectos significativos, incluyendo entre ellos el aumento de las reuniones familiares, antes prácticamente inexistentes entre las familias de toda la muestra; así como cambios muy relevantes en el tiempo de relación positiva entre padres e hijos (t=- 4,60 p=0,000). El factor EPIS 3 incluye una amplia variedad de situaciones relativas a la organización familiar. El tamaño de los efectos, en este factor, es positivo pero reducido (d=0,28). La explicación es la elevada variabilidad de situaciones, haciendo aumentar la desviación de las puntuaciones en este factor.

4. La cohesión familiar también se hace más consistente. Mejora la conciencia de grupo y de las relaciones entre ellos, controlando de forma efectiva el conflicto familiar. En cualquier caso, la limitada presencia de los maridos en las aplicaciones realizadas en los servicios sociales ha limitado dicho cambio, observando una limitada mejora de la cohesión por la no presencia de la influencia de ambos padres. En cualquier caso, los resultados son positivos (t=-6,48; p=0,000), con un tamaño de los efectos elevado (d=0,66).

   Otro componente fundamental del programa que mejora de forma clara es el de las habilidades parentales, comprobando mejoras en los conocimientos del rol parental, así como aumentando la parentalidad positiva.

5. El factor “habilidades parentales” ofrece una valoración global de las habilidades eficaces para hacer de padre o madre y permite mostrar los cambios positivos. Dicha valoración se basa en la evaluación de la capacidad para implicarse como padre o madre, así como de la capacidad para afrontar y solucionar los problemas habituales con los que se encuentran. Se suele vivenciar la parentalidad con más interés, consiguiendo una mayor capacidad para disponer de criterios consistentes para analizar las alternativas antes de hacer algo. Las mejoras observadas son apreciables (t=-3,07; p=0,000), con un tamaño de los efectos bastante elevado (d=0,81) por la homogeneidad en la mejora realizada por las familias.

6. Los cambios más relevantes en la parentalidad positiva se observan en la mejora de su actividad como padres en diversos aspectos, entre los que se pueden destacar diversas cuestiones consideradas en este factor: utilizan consecuencias razonables cuando no se obedecen las reglas, usan instrucciones claras. Los resultados son positivos (t=-6,49; p=0,000), con un tamaño de los efectos muy elevado (d=0,93).

La selección de los seis factores se ha realizado a partir de los objetivos principales del programa. Como es evidente, hay otros factores referidos a los pares y a los hijos, pero se han considerado exclusivamente los que implican a la familia de forma más clara.

Para facilitar el análisis conjunto se ha calculado un índice de resultados familiares que, de forma ponderada, expresa la importancia que tienen los factores familiares. Dicho índice agregado se calcula tanto para la situación previa al inicio de la participación en el programa (pretest) como al final del mismo (postest). El análisis de varianza informa de una diferencia significativa entre los cuatro grupos. El análisis pretest-postest identifica un cambio significativo (t=-13,469; p=0,000), como se podía esperar a partir de los resultados de los factores presentados.

El segundo grupo de resultados se refiere al proceso de aplicación del programa. Como se ha explicado anteriormente, la evaluación del proceso es sistemática y permite calcular diversos indicadores, entre los cuales se han seleccionado los que informan directamente de la metodología desarrollada por los formadores.

El índice de problemática familiar se ha calculado a partir de tres indicadores de los que se dispone de la información de todas las familias: la situación laboral, el nivel de instrucción y la estructura de la convivencia familiar. Una familia con los padres en paro, con muy bajos niveles de instrucción y que no conviven con sus hijos (acogimientos institucionales o familiares temporales) obtienen las puntuaciones más elevadas en el índice de problemática familiar. Una familia con los padres con contratos fijos, estudios universitarios y el núcleo de convivencia completo, obtiene la más baja puntuación en dicho índice.

Los primeros indicadores se refieren a los autoinformes realizados por los propios formadores. Como se podrá observar (Tabla 3), las valoraciones de la actividad, obtienen medias similares a las calculadas a partir de las realizadas por los observadores externos:

1. Exposición de contenidos. Es uno de los tres componentes clave de la actuación de los formadores, junto a la realización de debates y a las actividades vivenciales de diversos tipos. La media es elevada (3,751), con una dispersión también elevada (0,801). El coeficiente de variación para este indicador es de un 21,35% de variabilidad. La correlación parcial del indicador con el índice de resultados familiares, controlando el índice de problemática familiar, es significativa.

2. La percepción de la eficacia de la actividad, por parte de los formadores, también obtiene una elevada media (4,111), pero la correlación parcial con los resultados de la familia, aun siendo significativa, no es tan relevante.

3. La habilidad para manejar participantes difíciles obtiene una media elevada (3,756). La correlación parcial con los resultados familiares es bastante baja, aun siendo significativa.

Los cuatro indicadores siguientes tratan sobre la evaluación de la fidelidad, realizada con observadores externos, en la aplicación del programa.

4. La fidelidad al programa original, según la actuación realizada, es bastante notable (3,705). En cualquier caso se observa una apreciable dispersión (0,820). Si se calcula el coeficiente de variación para este indicador, el resultado es de un 22,13% de variabilidad. La correlación parcial con los resultados familiares es significativa.

5. La participación en los debates es elevada (3,880), no correlacionando con los resultados familiares de forma significativa.

6. La comprensión en las exposiciones es uno de los indicadores más relevantes, no tanto por la media que obtiene (3,673), como por lo que se espera que exprese. En cualquier caso, obtiene una muy elevada dispersión (0,907). El coeficiente de variación para este indicador es de un 24,69% de variabilidad. La correlación parcial con los resultados familiares no es significativa.

7. La participación en las actividades también es uno de los indicadores clave, por igual motivo que la comprensión, obteniendo una media importante (3,687) y una correlación parcial significativa con los resultados familiares.

8. Finalmente, se ha calculado un índice agregado, entendido como evaluación de conjunto de las autoevaluaciones y de la fidelidad en la aplicación del programa. El indicador obtiene una media relevante (3,854) y una correlación parcial significativa con los resultados familiares.

Discusión

Entre las limitaciones de nuestro estudio se podría hacer referencia, en primer lugar, a la potencial influencia de la deseabilidad social en las respuestas emitidas por padres y madres, así como por los hijos e hijas. Las triangulación de las evaluaciones de los diversos informantes aportan un cierto control de los cambios, sin embargo, todos los cuestionarios basados en autodeclaraciones realizadas a los sujetos que han participado en los programas formativos tienen este riesgo. La segunda limitación se observa en la autoevaluación por parte de los formadores sobre la calidad y resultados en las sesiones de su actuación. Dicha limitación se intenta controlar con las evaluaciones externas en una serie de sesiones clave.

El Programa de Competencia Familiar demuestra obtener buenos resultados, consistentes y de buena calidad, con familias en diversas situaciones de dificultad. La mayoría de los cambios, identificados a partir de los seis factores considerados, son relevantes para la mayoría de las familias, obteniendo mejores resultados (potencia de los efectos) en los factores que se basan en procesos de aprendizaje de elaboración menos compleja (mejora de la comunicación y de las habilidades parentales). Los resultados de la evaluación de los procesos de intervención de los formadores también son positivos. No se encuentran diferencias significativas entre las autoevaluaciones de la actividad y las evaluaciones externas sobre la fidelidad y los efectos observados en las dinámicas de los grupos.

Las condiciones sociales de las familias (patrones educativos familiares, nivel cultural), así como la dinámica familiar más amplia (familia extensa; parejas que no asisten a las sesiones, en los casos de divorcio, etc.) pueden limitar o potenciar algunos de los cambios

relacionados con las relaciones familiares y las habilidades parentales. Controlar la problemática familiar permite comprobar hasta qué punto la actividad de los formadores es relevante en relación a los resultados. Aun siendo importante dicha influencia, la problemática familiar puede facilitar o neutralizar una actuación excelente.

En el estudio se ha construido un índice basado en tres indicadores clave de las condiciones sociales de las familias (situación laboral, nivel de instrucción y estructura de la relación familiar), observando que resulta ser un factor mediador relevante en la relación entre la actuación de los formadores y los resultados obtenidos por las familias. Dicho factor modula a la baja la influencia de las actividades que requieren una elaboración cognitiva más compleja: la participación en las sesiones de debate y la comprensión que consigue obtener el formador.

Como se ha podido comprobar, los indicadores de la actuación que explican los mejores resultados de las familias son la correcta exposición de los contenidos, la eficacia de la actuación en cada sesión, la fidelidad al programa y la participación por parte de padres e hijos en las actividades vivenciales. La participación más efectiva, en la producción de cambios en las familias, es la que se obtiene en las actividades vivenciales, por encima de la participación en los debates y otras opciones metodológicas. En cualquier caso, la metodología, en su conjunto, tiene un impacto significativo sobre los resultados familiares, obteniendo una correlación importante después de controlar la influencia de la problemática familiar.

A partir de los resultados identificados, se pueden considerar dos conclusiones básicas:

- El PCF ha mostrado su eficacia para conseguir mantener el compromiso de los participantes con los programas, así como para conseguir buenos resultados en la adherencia a los procesos de intervención (buena retención). Los miembros de la familia entienden lo que hacen, encuentran sentido al proceso en el que participan y observan mejoras en los principales factores considerados por el programa.

- El trabajo socioeducativo con familias ha mostrado su capacidad para conseguir una aplicación fiel al diseño del programa.

Referencias

Barraca, J. y López-Yarto, L. (2003). *ESFA. Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos.* Madrid: TEA Ediciones.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 41*, 1-103.

Collins, D., Jordan, C. & Coleman, H. (2010). *An introduction to family social work.* Belmont, USA: Brooks/Cole.

Kaplan, L. & Girard, J.L. (1994). *Strengthening high-risk families: A handbook for practicioners.* New York: Lexington Books.

Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From todd-ler to early school age. *Child Development, 68,*

173-186.

Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P. & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity in universal family-based prevention interventions. *Prevention Science*, *3*(3), 241-244.

Kumpfer, K. L., Demarsh, J. P., & Child, W. (1989). *Strengthening families program: Children's skills training curriculum manual (Prevention services to children of substance-abusing Parents)*. Utah: Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

Kumpfer, K.L, & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*(6/7), 457-465.

Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: The strengthening families program. In R.S. Ashery, E.B. Robertson y K.L. Kumpfer (Eds.), *Drug abuse prevention through family interventions* (NIDA Research Monograph No. 177. NIH Publication No. 99-4135). Washington DC: U.S. Government Priting Office.

Kumpfer, K.L., & Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society, 3/4*.

Kumpfer, K.L., Pinyuchon, M., de Melo, A., & Whiteside, H. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the Strengthening Families Program (SFP). *Evaluation and Health Professions, 3*(2), 226-239.

Lila, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2001). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología, 32*, 301-319.

Lila, M., y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema, 17,* 107-111.

Martínez, J., Fuertes, A., Ramos, M., & Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: Importance of parental warmth and supervision. *Psicothema, 15*, 161-166.

Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16,* 288- 293.

Nation, M., Kumpfer, K.L., Crusto, C.A., Wandersman, A., Seybolt, D. Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist, 58*(6/7), 449-456.

Orte, C., March, M.X., Ballester, L., Touza, C., Fernández, C. y Oliver, J.L. (2008a). *Programa de Competencia Familiar (PCF). Manual de implementación del Programa de Competencia Familiar (PCF)*. Palma: UIB.

Orte, C., Touza, C., y Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 4,* 95-103.

Orte, C., y GIFES. (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto*, *53*, 14-17.

Orte, C., y GIFES. (2005b). Una investigación educativa sobre un programa de competencia familiar. En M. March, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (pp. 284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Pittman, F. (1987). *Turning points: Treating families in transition and crisis.* Nueva York: Norton.

Repetti, R., Taylor, S., & Seeman, T. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin, 128*, 330-366.

Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes.* Madrid: TEA ediciones.

Saleebey, D. (1997). *The strengths perspectives in social work.* Nueva York: Longman.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN PRÁCTICAS EXTERNAS: INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Joaquín Lorenzo Burguera Condon, Universidad de Oviedo
José Miguel Arias Blanco, Universidad de Oviedo
Email contacto: jconbur@uniovi.es

Resumen

La diversidad de agentes y de la información que proporcionan al evaluar los aprendizajes de los estudiantes en Prácticas Externas conlleva que las estrategias para recoger información sean diferentes. En una investigación evaluativa sobre prácticas externas se busca identificar buenas prácticas y establecer las bases para lograr una aplicación eficaz en los títulos de grado analizando los instrumentos utilizados. Se presentan los resultados de dos objetivos: conocer los instrumentos empleados para evaluar los aprendizajes del alumnado y obtener información sobre los trabajos que deben completar. Se han enviado encuestas a coordinadores, tutores académicos, tutores externos y estudiantes de los títulos de todas las universidades españolas con prácticas externas. Se utilizan cuestionarios y entrevistas por los tutores externos, reuniones y visitas por los tutores académicos y las memorias según los estudiantes. No se cruza información y los contactos entre agentes no están sistematizados, lo que produce escasa transparencia para los estudiantes.

Descriptores: *Prácticas externas / Practicum, Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, Instrumentos de recogida de información.*

Abstract

The diversity of agents and the information provided to assess student learning during internships implies that strategies to data collection are different. An evaluative research on internships was designed to identify best practices and to establish the basis for an effective implementation in the degrees, instruments used were analyzed. We present the results of two objectives: to know what tools and strategies are used by stakeholders to obtain relevant information to assess learning achieved by students during internships and to get information on final report. To get information questionnaires were sent to coordinators, academic tutors, external tutors and students in the degrees of all Spanish universities with internships in their curricula. Questionnaires and interviews are used by external tutors, meetings and visits by academic tutors and final reports as students. It's unusual to combine several tools to cross-reference information. Contacts among agents aren't systematized and this produces low transparency.

Keywords: *Internships/Practicum, Assessment of student learning, Data collection instruments.*

Introducción

La universidad española tiene establecido, entre otros, que uno de sus objetivos preferenciales en materia de programas formativos, recogido ya desde el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa, y actualizado en el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las Prácticas Académicas Externas de los estudiantes universitarios, que deroga el anterior, es mejorar los programas de prácticas externas de los títulos de la educación superior. Son múltiples las perspectivas y concepciones que se encuentran recogidas en la revisión bibliográfica (Zabalza, 2006, 2011; García Delgado, 2009; García Manjón, 2009; etc.) pero nosotros entendemos por prácticas externas aquellas actuaciones formativas que los estudiantes desarrollan en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión (García Jiménez, 2006), que tienen reconocido y asignado un determinado número de créditos y se desarrollan fuera del ámbito académico para que el estudiante contacte con un contexto profesional real con la finalidad de poner en acción las competencias adquiridas en el ámbito académico (Burguera, 2012).

Para alcanzar el objetivo de mejora de los programas de prácticas externas la universidad se ha ido dotando de mecanismos de evaluación interna (De Miguel, 2003; Tejada, 2005) que permiten disponer de evidencias para mejorar los procesos evaluativos de estas acciones formativas, paso previo a las acciones encaminadas a la mejora de las mismas. En este proceso los diferentes agentes implicados en las prácticas externas, los coordinadores de los títulos en cuyos planes de estudio se encuentran recogidas prácticas externas con reconocimiento académico de créditos, supervisores definitivos de las prácticas, los tutores académicos, los tutores de los centros, empresas e instituciones externas a la universidad, y los propios estudiantes, destinatarios principales y definitivos de las mismas, desempeñan un rol decisivo como agentes responsables, entre otros aspectos, del diseño, desarrollo y evaluación de estas actividades formativas, y en concreto de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante la realización de las prácticas..

En este escenario, en el contexto de una investigación más amplia, presentamos la información que los diferentes agentes implicados en las prácticas externas han aportado sobre los instrumentos y estrategias utilizados por todos ellos en la recogida de información pertinente para evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante el período de realización de las prácticas, además de tratar de identificar cuáles son los productos que debe elaborar y entregar el alumnado al final del período de prácticas, entendidos como elementos constitutivos para la emisión del juicio sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes en ese período formativo.

Por lo tanto, los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo se concretan en los siguientes términos:

1. Conocer cuáles son, según los agentes implicados en las prácticas externas, los instrumentos y estrategias que utilizan en las mismas para obtener información relevante que permita evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el período de prácticas externas.

2. Obtener información pertinente sobre los trabajos que los estudiantes tienen que realizar durante las prácticas y al final de las mismas como elementos fundamentales para evaluar los aprendizajes alcanzados.

Para la recogida de información se han diseñado cuestionarios "ad hoc" para cada uno de los diferentes tipos de agentes informantes. El instrumento para la obtención de la información está compuesto por varios bloques: identificación de los sujetos, elementos constitutivos de la guía docente de prácticas, objetivos de las prácticas externas, los centros de prácticas, criterios y estrategias para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en prácticas, tareas y funciones a desempeñar por los tutores, elementos para la mejora de las prácticas y sistema de garantía de calidad de las prácticas externas. En este trabajo presentamos, analizamos y se someten a discusión los resultados del bloque relativo a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como objetivo conocer si se utilizan como instrumentos de recogida de información sobre los aprendizajes de los estudiantes los cuestionarios, las entrevistas, etc., si el alumnado tiene que elaborar o no una memoria final de prácticas, si se utiliza algún procedimiento o protocolo para la autoevaluación, si se controla la asistencia de los estudiantes a los centros de prácticas, o si se emplean otras estrategias. Esta última opción ofrece la posibilidad, a través de un espacio abierto, de que los informantes indiquen qué otras opciones son empleadas para recoger esa información. Todas las preguntas presentan la opción de respuesta binaria "si"/"no".

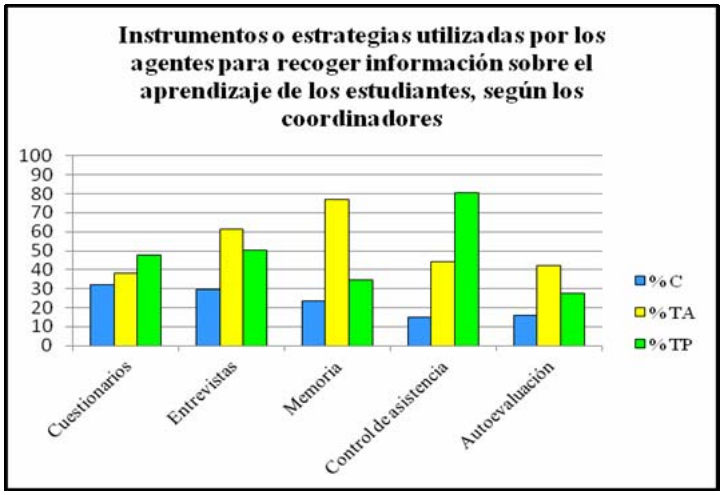
A partir de la información obtenida se han realizado los correspondientes análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes, que se presentan en tablas y diagramas de barras. Además, para profundizar en el análisis de datos, se ha realizado el análisis inferencial pertinente para conocer si las respuestas proporcionadas por los agentes se distribuyen de igual manera en las opciones afirmativa y negativa en cada ítem mediante la prueba no paramétrica binomial, y además se han estudiado las diferencias entre los porcentajes de respuesta afirmativa entre los diferentes ítems utilizando la prueba no paramétrica de McNemar.

Método

La información se ha obtenido a través de un cuestionario enviado a los diferentes agentes informantes: coordinadores de prácticas en los títulos, tutores académicos, tutores externos y estudiantes. Los cuestionarios han sido remitidos a todos los títulos de todas las universidades españolas, públicas y privadas, que tienen la asignatura de prácticas externas en sus planes de estudio. La información se ha recogido fundamentalmente a través de correo postal y, en menor proporción, mediante correo electrónico. El cuestionario lo han devuelto contestado un total de 178 coordinadores de prácticas que representan a 321 títulos y menor medida los tutores académicos, los tutores externos y los estudiantes. El 85,7% son coordinadores de títulos impartidos en universidades públicas; un porcentaje superior al 20% tienen una experiencia que oscila entre 3 y 5 años, y el 42% supera los 5 años desempeñando estas tareas; más del 74% son coordinadores de títulos de Ciencias Sociales y Jurídicas y el 23% lo son de titulaciones de Ciencias de la Salud. El contenido de las respuestas proporcionadas por los agentes informan ha sido analizado mediante el paquete de programas IBM-SPSS (v.19), previa adecuación y codificación del mismo.

Resultados

Los principales resultados se muestran en las siguientes gráficas y tablas.



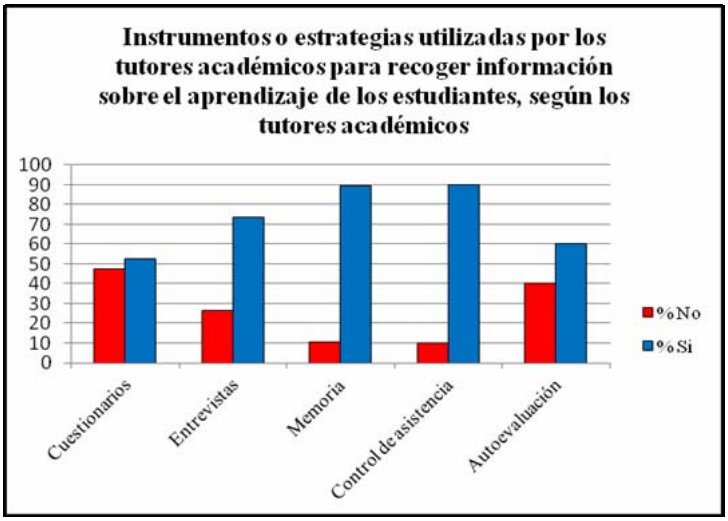
Gráfica 1. Porcentaje de respuesta afirmativa de los coordinadores sobre los instrumentos y estrategias que, según ellos mismos, utilizan los agentes

Los coordinadores de prácticas han indicado, tal y como se muestra en la Gráfica 1, los instrumentos y estrategias que utilizan ellos mismos (C), los tutores académicos (TA) y los tutores externos (TP). En la tabla 1 se incluye la significación de los contrastes de hipótesis mediante la prueba no paramétrica de McNemar comparando estos agentes por pares.

Tabla 1
Significación de la prueba de McNemar

	C-TA	**C-TP**	**TA-TP**
Item	**Sig.**	**Sig.**	**Sig.**
Cuestionarios	0,073	0,000	0,006
Entrevistas	0,000	0,000	0,001
Memoria	0,000	0,002	0,000
Control de asistencia	0,000	0,000	0,000
Autoevaluación	0,000	0,000	0,000
Otros	0,000	0,001	0,081

La Gráfica 2 muestra los porcentajes de respuesta afirmativa y negativa acerca de la utilización de diversas estrategias e instrumentos de recogida de información para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por parte de los tutores académicos. En la Tabla 2 figura la significación estadística de la prueba de McNemar comparando estas estrategias.



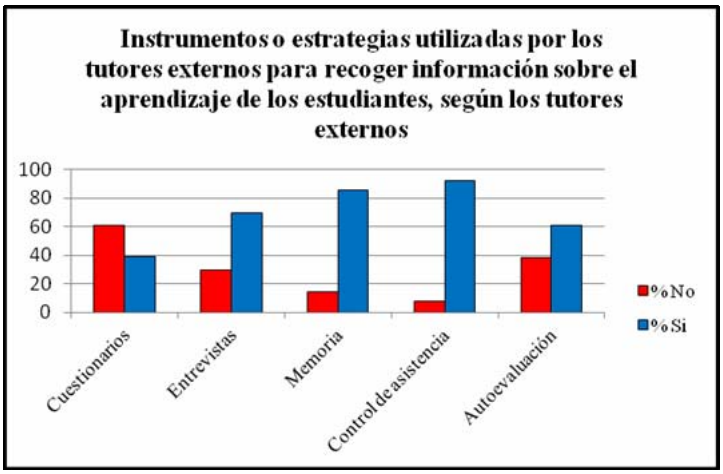
Gráfica 2. Porcentaje de respuesta afirmativa/negativa de los tutores académicos sobre los instrumentos que utilizan para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes

Tabla 2

Comparación entre porcentajes de respuesta de los tutores académicos sobre las estrategias utilizadas por ellos mismos para obtener información para evaluar aprendizajes de los estudiantes. Porcentaje de respuesta afirmativa. Significación de la prueba de McNemar

	%	Control de asistencia	Memoria	Entrevist.	Autoeval.	Cuestiona.
Control de asistencia	90,0					
Memoria	89,5	1,000				
Entrevistas	73,7	0,375	0,375			
Autoevaluación	60,0	0,070	0,070	0,549		
Cuestionarios	52,6	0,109	0,065	0,289	1,000	

Las respuestas de los tutores externos a las mismas cuestiones se presentan en la Gráfica 3 y las comparaciones correspondientes en la Tabla 3.



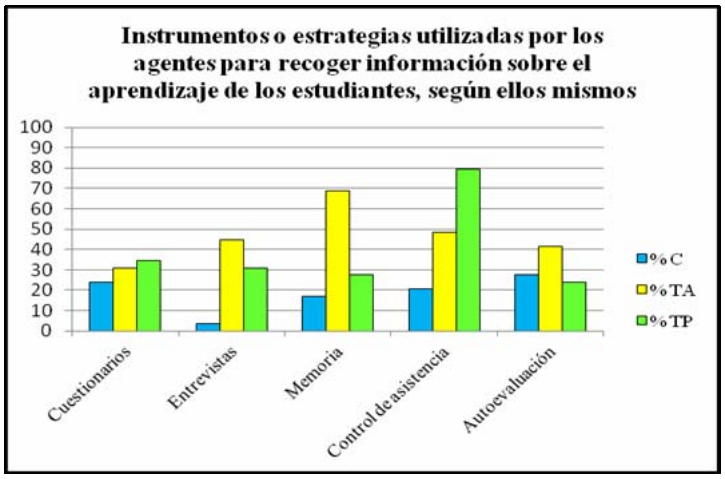
Gráfica 3. Porcentaje de respuesta afirmativa/negativa, de los tutores externos, sobre los instrumentos que utilizan para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes

Tabla 3

Comparación entre porcentajes de respuesta de los tutores externos sobre las estrategias utilizadas por ellos mismos para obtener información para evaluar aprendizajes de los estudiantes. Porcentaje de respuesta afirmativa. Significación de la prueba de McNemar

	%	Control de asistencia	Memoria	Entrevist.	Autoeval.	Cuestiona.
Control de asistencia	92,5					
Memoria	85,4	0,453				
Entrevistas	70,0	0,012	0,109			
Autoevaluación	61,3	0,012	0,092	0,754		
Cuestionarios	38,9	0,000	0,000	0,041	0,143	

Del mismo modo, la Gráfica 4 y la Tabla 4, recogen la información que sobre estas estrategias de evaluación aportan los estudiantes.



Gráfica 4. Porcentaje de respuesta afirmativa de los estudiantes sobre los instrumentos y estrategias que, según ellos mismos, utilizan los agentes

Tabla 4

Significación de la prueba de McNemar

	C-TA	C-TP	TA-TP
Item	**Sig.**	**Sig.**	**Sig.**
Cuestionarios	0,754	0,607	1,000
Entrevistas	0,000	0,008	0,388
Memoria	0,000	0,549	0,012
Control de asistencia	0,008	0,000	0,022
Autoevaluación	0,388	1,000	0,227
Otros	1,000	1,000	1,000

Discusión

La mayoría de los coordinadores de prácticas externas indican en sus respuestas que ellos no utilizan ninguna de las estrategias o instrumentos propuestos en los cuestionarios para recoger información susceptible de ser empleada para evaluar los aprendizajes adquiridos por

los estudiantes mientras realizan las prácticas externas. Esto se debe a que no son ellos, sino los tutores académicos, los agentes responsables directos de evaluar al alumnado.

Los estudiantes manifiestan, coincidiendo con los coordinadores, que estos últimos no recurren a ninguno de esos instrumentos ni estrategias para evaluar los aprendizajes que adquieren durante las prácticas.

Las estrategias que emplean los tutores académicos son, en concordancia con lo respondido por los coordinadores, mayoritariamente, el informe o memoria final de prácticas que tienen que redactar los estudiantes y las entrevistas que han mantenido a lo largo del período de prácticas éstos con los tutores académicos en el ámbito estrictamente académico. Además, indican que apenas se emplean cuestionarios ni estrategias para la autoevaluación. Los tutores académicos manifiestan además que se basan en el informe final y en la asistencia a los centros, empresas e instituciones de prácticas para realizar la evaluación y muy circunstancialmente se utiliza el recurso de la entrevista con el estudiante. La estrategia más frecuentemente utilizada por los tutores externos es la asistencia del estudiante al centro de prácticas, coincidiendo con lo que afirman los coordinadores. Los tutores externos muestran que también emplean el control de asistencia como estrategia principal para emitir un juicio positivo del estudiante en prácticas, seguido del informe o memoria final de prácticas y de las entrevistas en el centro de prácticas. Los estudiantes confirman lo relativo al control de asistencia pero no así lo que hace referencia a la memoria final. Además, todos los agentes informantes indican que el informe final de prácticas es principalmente el producto que tienen que entregar los estudiantes, aunque hay una gran cantidad de coordinadores que añaden que también realizan trabajos e informes durante el período de prácticas, aunque los tutores académicos, los tutores externos y los estudiantes coinciden en señalar que esos trabajos no alcanzan demasiada importancia en la evaluación de los aprendizajes. Los coordinadores, sin embargo, exponen que también se emplean pruebas de valoración inicial y final, seminarios, reuniones de tutoría, elaboración y resolución de historias y casos clínicos, portafolios, visitas periódicas a los centros e instituciones de prácticas y sesiones de evaluación con los miembros de la comisión de prácticas del título.

A partir de los resultados alcanzados puede realizarse la siguiente síntesis:

1. Los agentes informantes, tanto internos como externos, tienen diferentes puntos de vista sobre las herramientas y estrategias, los criterios y los procesos a emplear para evaluar los aprendizajes que los estudiantes alcanzan durante el período de prácticas externas.

2. Existe una amplia variedad de herramientas utilizadas para recoger información que permita evaluar los aprendizajes de los estudiantes en las prácticas externas. Los coordinadores y los estudiantes coinciden en señalar que los tutores académicos se basan, fundamentalmente, en la memoria final de prácticas para evaluar los aprendizajes del alumnado, mientras que los tutores externos y los académicos destacan que el control de asistencia tiene una gran importancia en la evaluación final.

3. Los tutores externos no siguen las pautas que desde la universidad se establecen en la guía docente de prácticas externas para la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante ese período formativo. La razón se encuentra en que no comparten la misma perspectiva o carecen de información pertinente sobre los procesos a seguir en el terreno académico. Los tutores académicos recurren a la

memoria final de prácticas elaborada por los estudiantes y a la evaluación remitida por los tutores externos sobre el trabajo desempeñado por los estudiantes en la institución que les acoge para desarrollar las prácticas externas.

4. Las diferencias entre la perspectiva de los tutores externos y los académicos puede estar basada en las diferentes visiones que, a su vez, tienen sobre los objetivos y finalidad de las prácticas externas. Las respuestas emitidas por los tutores académicos y externos y las opiniones y valoraciones proporcionadas por los coordinadores de las prácticas externas revelan ciertas deficiencias en aspectos formativos relativos a la evaluación de los aprendizajes.

En conclusión, a partir de los resultados alcanzados cabe resaltar, en primer lugar, que los agentes internos y externos mantienen posiciones diferentes en relación a los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios en las prácticas externas y, en segundo lugar, que esos criterios de evaluación de aprendizajes no están unificados. Estas afirmaciones reflejan la variedad de instrumentos empleados, consecuencia, tanto de la variedad de prácticas como de la falta de conocimiento de la práctica evaluativa, que pone de manifiesto la conveniencia de que los centros de educación superior impulsaran acciones formativas dirigidas a tutores externos e internos que orientaran la evaluación de una materia con las peculiaridades que presentan las prácticas externas.

Referencias

Burguera, J. (2012). *Las prácticas externas en la educación superior. Bases para el diseño de un protocolo de evaluación*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Oviedo.

De Miguel, M. (2006) (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

De Miguel, M. (Coord.) (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica*. Madrid: MECD.

García Delgado, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La Cuestión Universitaria, 5,* 82-90.

García Jiménez, E. (2006). Prácticas externas. En M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Madrid: Alianza.

García Manjón, J.V. (2008). Los nuevos modelos educativos: adquisición competencial, empleabilidad y entornos prácticos de trabajo. En I. Rodríguez Escanciano (Ed.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica.* Valladolid: Servicio Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *7*(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html. pp. 1-31>. Fecha de consulta 12/10/2012.

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. *Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). El *practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, *354*, 21-43.

EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO-COMPRENSIVO EN LA "LEEDS METROPOLITAN UNIVERSITY"

Pilar Folgueiras, Universidad de Barcelona
Tim Murphy, Leeds Metropolitan University Public United Kingdom
Email contacto: pfolgueiras@ub.edu

Resumen

La presente comunicación expone el proceso de investigación seguido en un estudio sobre el grado de satisfacción de estudiantes de último curso de educación que participan en un proyecto de Aprendizaje y Servicio orientado por la metodología DEL "Directed Experiential Learning", en la "Leeds Metropolitan Universiy" (Leeds, Gran Bretaña). El proceso de investigación que se presenta consiste en un estudio diagnóstico-comprensivo con 40 estudiantes, donde- a partir del modelo teórico de satisfacción con el que se trabaja- se analizan 4 dimensiones clave (conocimiento e intencionalidad atribuida, valoración de la utilidad atribuida, valoración del proceso y proyección social). Entre los resultados preliminares obtenidos, destaca el alto grado de satisfacción del estudiantado participante, principalmente porque perciben que han adquirido unos aprendizajes conceptuales, metodológicos y ciudadanos a partir de su colaboración en entidades sociales y educativas.

Descriptores: *Aprendizaje y servicio, Aprendizaje experiencial, Estudio diagnóstico-comprensivo, Educación superior, Leeds (Reino Unido).*

Abstract

This communication will be presenting the research process about the satisfaction level of final-year undergraduate students at Leeds Metropolitan University in the United Kingdom students who participated in a service-learning oriented project referred to as Directed Experiential Learning (DEL). The research process presented here consisted of a comprehensive diagnosis study of 40 students, where -from the model of satisfaction with which we worked- we analyzed 4 key dimensions (attributed knowledge and intentionality, evaluation of its usefulness, evaluation of the process and social impact). Among the parcial results is the high degree of satisfaction of students participating mainly due to their perception of having obtained conceptual and methodological learning's and citizenship through their collaboration with social and educational institutions.

Keywords: *Service learning, Directed experiential learning, Comprensive diagnosis study, Higher education, Leeds (United Kingdon).*

Introducción

En esta comunicación se presenta el proceso de investigación seguido en un estudio sobre el grado de satisfacción de estudiantes de último curso de educación, que participan en un proyecto de Aprendizaje y Servicio orientado por la metodologia DEL "Directed Experiential Learning", en la"Leeds Metropolitan Universiy" (Leeds, Gran Bretaña).

La metodología "DEL" (Murphy, 2012) busca introducir a los estudiantes en la investigación dentro de su campo profesional invitándoles a participar activamente en asociaciones y entidades educativas. El aprendizaje en el proyecto parte de un enfoque experiencial y contructivista basado en el reconocimiento de las experiencias previas del aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo la tradición de Dewey (1938), también busca ampliar los parámetros del aprendizaje más allá del contexto formal. Asimismo, todo el proceso que se sigue en el proyecto DEL parte del concepto de "problematización" de Freire donde se entiende la educación como aquello que "se basa en la creatividad y estimula la verdadera reflexión y la acción sobre la realidad, dando así respuesta a la vocación de las personas como seres que son auténticos sólo cuando participan en la investigación y la transformación creativa"(1970, 1996, p. 65). En el proyecto DEL[50] los estudiantes son percibidos y reconocidos como profesionales que pueden hacer una contribución valiosa dentro de sus áreas.

Sobre el constructo de satisfacción, en el estudio se parte de un concepto multidimensional de satisfacción propuesto por Cabrera, Donoso, Del Campo y Pi (2010) que incluye componentes objetivos y subjetivos. En base a su propuesta, se realizan adaptaciones que tienen que ver con las características que definen la metodología de APS.

A) Componentes objetivos

- *Características de los proyectos de APS.*: la descripción del conjunto de acciones que se llevan a cabo durante la puesta en práctica de los proyectos de APS.

- *Contexto educativo en el que se desarrollan los proyectos:* las características de los ámbitos educativos constituyen un marco de referencia básico para el análisis de las respuestas del estudiantado.

Ambos aspectos nos ubican en un plano que se ha venido a denominar objetivo por el carácter "externo" de la información recopilada. Ésta nos permite contextualizar los procesos posteriores de elaboración subjetiva a través de los cuales se estructuran los significados atribuidos.

B) Componentes subjetivos: atribución de significados

- *Conocimiento e intencionalidad atribuida*: Entendemos por este componente, el grado de conocimiento sobre la participación del propio estudiantado en el proyecto de aprendizaje y servicio respecto a lo que hacen y por qué lo hacen.

[50] En el proyecto cada estudiante debe identificar un problema en la asociación o entidad en la que participa y durante tres semanas debe explorar e investigar sobre la problemática identificada.

- *Valoración de la utilidad atribuida:* Este componente hace referencia a la percepción que tiene el estudiantado sobre los aprendizajes y el servicio que realiza en el proyecto.

- *Valoración del proceso*: Este componente se refiere al nivel de implicación que los estudiantes tienen hacia el proyecto, la relación entre la teoría y la práctica que ha generado la propia dinámica, y la reflexión y la evaluación que hacen durante el proceso.

- *Proyección social:* Este componente se refiere a la proyección que el estudiantado hace de las acciones que está realizando; es decir de su utilidad social.

En la siguiente tabla se recogen los diferentes componentes que son, a su vez, las dimensiones de análisis del estudio[51], con sus correspondientes subdimensiones.

Tabla 1.
Relación de dimensiones y subdimensiones de anàlisis (Folgueiras, Luna y Puig (en prensa)

Conocimiento e intencionalidad atribuida	Finalidad del proyecto que realizan Objetivos del proyecto que desarrollan Integración curricular Servicio a la comunidad
Valoración de la utilidad atribuida	Percepción de los aprendizajes conceptuales Percepción de los aprendizajes ciudadanos Percepción de los aprendizajes personales
Valoración del proceso	Reflexión Relación teoría y práctica Seguimento Relación estudiantes-profesorado-entidades Evaluación
Proyección social	Utilidad social de las acciones que realizan

Metodología y objetivos

La investigación constituye un estudio diagnóstico-comprensivo que persigue los siguientes objetivos.

- Valorar el grado de satisfacción de estudiantes que participan en el proyecto DEL
- Aportar orientaciones para la mejora del proyecto DEL

Para conseguir estos objetivos, la investigación se organiza en las siguientes fases:

- Primera fase. Elaboración metodológica y conceptual. En su elaboración se parte del trabajo realizado por Folgueiras (coord.) (2011)[52]; se utiliza el mismo marco teórico y metodológico, adaptándolo al nuevo contexto de la investigación; la "Leeds Metropolitan University" (setiembre-noviembre 2012).

[51] Los componentes objetivos nos sirven para contextualizar el proyecto y relacionar los resultados de cada una de las dimensiones de análisis con dicha contextualización.

[52]El estudio que presentamos es una réplica de la investigación realizada por Folgueiras, Cabrera, Luna y Puig (2011). La investigación ha sido financiada por la AGAUR (Generalitat de Catalunya), para realizar el trabajo de campo se realizó una estancia de 3 meses y medio en la "Leeds Metropolitan Universiy".

- Segunda fase. Elaboración de las técnicas de recogida de información. En esta fase se elaboran los cuestionarios y las entrevistas y se realiza la prueba piloto (noviembre 2012-febrero 2013)
- Tercera fase. Aplicación de las técnicas a los informantes seleccionados. Esta fase incluye el contacto con los informantes y la recogida de la información. (febrero-abril 2013).
- Cuarta fase: Análisis de los resultados y concreción de propuestas de mejora. Esta fase incluye 1) el primer análisis de la información y su puesta en común con los informantes durante el mes de junio[53], 2) el segundo análisis de la información que incluye, entre otras reflexiones, las propuestas de mejora del proyecto DEL (abril-setiembre2013).

Muestra e informantes

La muestra del estudio está formada por los 40 estudiantes que participan en el proyecto DEL durante el curso académico 2012-2013. El proyecto dura un año académico e incluye dos módulos: 1) "Problemas educativos actuales" y 2) "las inversiones en educación"[54].

Los informantes de la investigación son los estudiantes, el profesorado y los coordinadores de las entidades colaboradoras.

Técnicas de recogida de información

En la elaboración de las técnicas de recogida de información partimos de las dimensiones teóricas sobre grado de satisfacción presentadas con anterioridad. En base a ello adaptamos y elaboramos las siguientes técnicas de recogida de información:

- Cuestionario "online" dirigido a los estudiantes
- Cuestionario "online" dirigido a las entidades
- Entrevistas dirigidas al profesorado
- Entrevistas dirigidas a los estudiantes
- Entrevistas dirigidas a los coordinadores de las entidades participantes

En la siguiente tabla se recoge la relación de técnicas e informantes:

[53] Durante el mes de junio se realizará una jornada de devolución del primer análisis con los informantes de la investigación.
[54] Una síntesis del proyecto "DEL" la encontramos en Murphy (2012).

Tabla 2.
Relación de técnicas e informantes

Tècnicas / Informantes	Cuestionario	Entrevistas	Análisis documental
Estudiantes	x	x	
Profesorado		x	
Coordinadores entidades	x	x	
Documentos: trabajos estudiantes			x

A modo de ejemplo, en el anexo 1, recogemos el cuestionario y la entrevista elaborados (versión estudiantes).

Algunos resultados parciales[55]

Si bien -en el momento de presentar esta comunicación- nos encontramos en el inicio del anàlisis. Podemos, ya, vislumbrar algunas reflexiones que van a guiar una parte de los resultados. Entre ellas destacamos las siguientes:

- Una gran parte de los estudiantes se siente especialmente satisfecho por haber adquirido unos aprendizajes a partir de su colaboración en entidades sociales y educativas; Asimismo, se detecta una mayor satisfacción en aquellos estudiantes que han tenido más espacios de reflexión para visualizar y analizar los nuevos aprendizajes.
- Los estudiantes destacan como la experiencia de aprendizaje "directo" les permite poner en práctica competencias profesionales a la vez que investigan en una problemática concreta. Una parte de los estudiantes entrevistados, se sienten –además- satisfechos por haber podido participar en la selección de la problemática y por haber podido escoger la entidad en la que realizan su estancia de tres semanas.
- Se detectan una serie de propuestas en lo que a la evaluación se refiere, tanto por parte de los estudiantes como del profesorado. Algunas de ellas, apuntan hacia modelos de evaluación participativa y hacia la co-evaluación.
- Se apuntan ciertos aspectos que tienen que ver con la necesidad de vincular más los estudios universitarios con espacios educativos y sociales fuera de contexto universitario.

Referencias

Cabrera, F., Donoso, T., Aneas, A. Del Campo, J. Y Pi, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación, 351*, 311-336.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.

[55] En el momento de presentar esta comunicación, estamos iniciando el análisis de los datos cuatliativos. No se incluye ninguno de los datos cuantitativos porque la recogida de información con respecto a esta técnica finaliza el mes de mayo.

Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (en prensa). Aprendizaje y Servicio. Estudio del grado de satisfacción en estudiantes universitarios. *Revista de educación.*

Folgueiras, P. (Coord.), Cabrera, F., Luna, E. y Puig-Latorre, G. (2011) "Projecte d'estudi sobre l'avaluació de l'impacte (grau de satisfacció i xarxa territorial) dels projectes d'aprenentatge servei". Disponible en: http://www.ub.edu/aps/recerca/ (Consulta. Abril 2013).

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido.* Editorial Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.

Murphy, T. (2012). Directed Experiential Learning and Emerging Educational Professionals: The Demands for an Ethical, Constructivist, Qualitative Research 'Casing' (pp. 101-122). In: Cotton, T. (Ed.): *Towards an Education for Social Justice: Ethics Applied to Education.* Bern, Peter Lang International Academic Publishers.

Murphy, T. and J. Tan, J. (Eds) (2012). Service-Learning and Educating in Challenging Contexts: International Perspectives. London, Continuum International Publishing House.

Anexo 1. Técnicas elaboradas

SATISFACTION SURVEY OF DIRECTED EXPERIENTIAL LEARNING (DEL)

The aim of this questionnaire is to assess your experience of the DEL learning process as developed by your university. The questionnaire is anonymous and it should not take more than fifteen minutes to complete.

Age:..... Sex:.....

.....

Do you work:

□ in permanent employment □ in temporary employment □ I don't work

How long have you been at the university?: .....

Before your participation in the DEL project , did you participate in any other organisations, associations, etc.?

□ Yes, in which:..... □ No

---

1. Briefly explain the Directed Experiential Project (DEL) that you participated in
   .....
   .....
   .....
   .....
2. In the course of this academic year did you have the opportunity to participate in any other projects similar to the one that you participated in for this module?

   □ Yes □ No

3. In previous academic years did you have the opportunity to participate in any similar type projects?

   □ Yes □ No

4. Why do you think your tutors offered you the opportunity to participate in a DEL type project?
   .....
   .....
   .....
   .....
5. As part of DEL, did you have opportunities to engage with organizations outside the university? If yes, could you briefly elaborate.
   .....
   .....
   .....
   .....
6. Who decided which organizations you went to?
   - □ Self
   - □ Tutors
   - □ Placement Office
   - □ Others (specify):.....

7. Was the DEL process for this module concerned with social issues e.g. educational disadvantage, equal educational opportunities etc.?
   - Not at all
   - A little
   - In some ways
   - Quite a bit
   - A Lot

8. Do you believe that the organization benefitted from your participation?
   - Not at all
   - A little
   - In some ways
   - Quite a bit
   - A lot

9. Was your overall experience of DEL beneficial?
   - Not at all
   - A little
   - In some ways
   - Fairly beneficial
   - Very beneficial

10. Evaluate to what extent the project has been useful for:

Please mark with an X on the most appropriate number for each statement which corresponds most closely to your desired response (1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Neither agree nor disagree 4. Agree 5. Strongly agree	1	2	3	4	5
Getting to know associations, organizations, community groups…					
Learning to debate, to agree, to listen to others…					
Reflecting on the module contents					
Understanding the need for integrated working in order to improve society					
Making me more aware of the role that I can play					
Encouraging me to be motivated for my ongoing studies or with my future studies					
Inviting me to be more engaged with societal issues					
Inviting me to appreciate the benefits of collaborative and group approaches for my course studies					
Inviting me to appreciate the benefits of directed experiential learning activities e.g. placement opportunities					
Inviting me to be more conscious of the difference that I can make to my community					

11. Evaluating the extent to which the Directed Experiential Learning (DEL) process have been successful in:

Please mark with an X at the most appropriate number of each statement which corresponds most closely to your desired response (1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Neither agree nor disagree 4. Agree 5. Strongly agree	1	2	3	4	5
Involving the students in an engaging learning opportunity					
Increasing the students awareness of the potential learning opportunities involved in Directed Experiential type learning					
Promoting the value and potential benefits of collaborative working opportunities amongst students					
Providing opportunities for deep-learning on module content					
Making the students more aware of their roles and responsibilities as social actors					

12. Evaluate to what extent the overall anticipated outcomes of the DEL process have been successful in :

Please mark with an X at the most appropriate number of each statement which corresponds most closely to your desired response (1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Neither agree nor disagree 4. Agree 5. Strongly agree	1	2	3	4	5
Deepening understanding of module content					
Encouraging awareness and understanding about social needs					
Inviting and encouraging the active participation of students in their response to social needs					
Making connections between theory and practice					

13. The following aspects of the DEL process were appropriate/successful in their intended outcomes:

Please mark with an X the most appropriate number of each statement which corresponds most closely to your desired response (1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Neither agree nor disagree 4. Agree 5. Strongly agree	1	2	3	4	5
The placement opportunities					
The timetabling of the placement block					
The length of the placement block					
The resources (on X-stream, hand-outs etc.) made available to the students as part of the ILP process					
The opportunities for collaborative working amongst the students					
The participation and availability of the tutors as part of the ILP process					
The attitude of the persons from organisation(s) involved					

14. Evaluate to what extent the following people were aware of your involvement in DEL.

Please mark with an X the most appropriate number of each statement which corresponds most closely to your desired response (1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Neither agree nor disagree 4. Agree 5. Strongly agree	1	2	3	4	5
Your family					
Your friends					
Other students on your course					
Other tutors on your course					
The School Leadership Team (ITE coordinator, HoS, dean etc.)					

15. Evaluate to what the extent your DEL project was of interest to the following persons:

Please mark with an X the most appropriate number of each statement which corresponds most closely to your desired response (1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Neither agree nor disagree 4. Agree 5. Strongly agree	1	2	3	4	5
Your family					
Your friends					
Other students on your course					
Other tutors on your course					
The School Leadership Team (ITE coordinator, HoS, dean etc.)					

16. Evaluate to what extent you would like to participate in any organisation, association, etc. in the future?
    - Not at all
    - Rarely

- Occasionally
- Frequently
- Often

17. How would you rate your level of participation in the Directed Experiential Learning (DEL) process:

- I have participated and got involved very much in the project
- I have participated moderately but I could have participated more.
- I believe my participation was sufficient
- I have almost not participated
- I have not participated at all

18. If the opportunity presented itself, would you like to become involved in a similar type project:
    - Yes, of course
    - Yes, but I'm not 100% sure
    - I don't know, it depends
    - Maybe, but I'm not 100% sure
    - No, probably not
19. Evaluate to what extent you would recommend participation in a DEL learning opportunity to your friends and colleagues:
    - Not at all
    - Rarely
    - Occasionally
    - Frequently
    - Often
20. Which aspects of the DEL process do you think could be improved?
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....
21. What have been the most positive points for you by participating in the project?
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....

Thank you for your participation in this research

STUDENTS INTERVIEW

IDENTIFICATION DATES:

INTERVIEW CODE:

INTERVIEWED PERSON:

INTERVIEW DATE:

HOW LONG HAVE YOU BEEN STUDYNG IN THE FACULTY?:

WHEN DID YOU START TO PARTICIPATE IN THE "DEL" PROJECT?:

ARE YOU PARTICIPATING IN OTHER PROJECTS SIMILIAR TO "DEL" PROJECT?:

HAVE YOU PREVIOUSLY PARTICIPATED IN OTHER PROJECTS SIMILIAR TO "DEL" PROJECT?:

WHAT IS THE ROLE THAT YOU CONTRIBUTE TO THE OVERALL PROJECT?:

QUESTIONS:

- Could you briefly describe the DEL project (learning opportunity) that you engaged for the combined 'Current Educational Issues' and 'Effective Educational Placement' modules?
- What topic areas (educational issues) did you elect to engage with for DEL?
- How did your placement experience help you to better understand the chosen area that you choose to explore?
- Did your participation in the DEL project help you to develop and extend your thinking and understanding about your chosen areas of interest?
- Did the DEL process invite you to be a more engaged and more enthusiastic learner?
- Did the DEL project invite you to be more or less interested in your chosen area of interest in education?
- Did you have necessary supports available to you in order to get the most for the DEL learning opportunity?
- Did you talk about the project that you did with other people? (|friends, family,…)
- Are there any changes that you could propose in order to enhance the potential effectiveness of DEL in terms of meeting its intended outcomes?
- Could you describe how you interacted with the fellow students that you engaged with as part of DEL?
- Was the collaborative way of working invited as part of the Integrated GroupLearning Project (GILP) helpful?
- Would you like to collaborate with organizations in the future?
- Did your participation in this project make you more aware of the possible contribution that you can make in order to make society better?
- After your placement opportunity finished, did you consider the possibility of continuing your involvement with the organization in a volunteering capacity?
- What are your overall thoughts about the kind of learning experience that you had as part of DEL?
- Were the required assessments as part of DEL appropriate?
- Do you think it would be beneficial if more tutors used the teaching and learning that was part of DEL?
- How did the tutors contribute toward meeting the intended learning outcomes of DEL?
- What contribution did the placement sites often toward meeting the learning outcomes of DEL?

TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS DE EDUCACIÓN DURANTE EL SIGLO XIX

Andrés Fernández-Bautista, Universidad de Granada
Manuel Torralbo Rodríguez, Universidad de Córdoba
Mónica Vallejo Ruiz, Universidad de Murcia
Antonio Fermández-Cano, Universidad de Granada
Email contacto: eipok@correo.ugr.es

Resumen

Existe la insidiosa creencia de la falta de tradición investigadora en la educación española, dada la ausencia de tesis doctorales defendidas desde antiguo en este campo. Se suele entonces asumir sin fundamento que las dos primeras tesis doctorales en educación fueron las realizadas a principios del siglo XX por Luis de Zulueta (1909) y José Castillejo (1915). Sin embargo, se desconoce toda una tradición investigadora de tesis doctorales propias del campo de la educación, que fueron realizadas a lo largo del siglo XIX y defendidas en la Universidad Central de Madrid, en su mayor parte en la Facultad de Medicina. Esta comunicación recupera tales tesis a partir del Catálogo Cisne de la Universidad Complutense de Madrid. Posteriormente, se realiza una revisión cienciométrica de tales tesis, categorizándolas por tópicos y aportando las caracterizaciones cuantitativas más relevantes. Este estudio revisional pone de manifiesto un rico repertorio de más de 60 tesis doctorales españolas en educación realizadas desde 1841 hasta 1907, año en que se crea la Junta de Ampliación de Estudios, tratando de reformar la tesis doctoral desde un carácter meramente erudito y reflexivo para cimentarlas en una base eminentemente investigadora.

Descriptores: *Tesis doctorales, Revisión integrativa, Síntesis cienciométrica, Antecedentes de la investigación educativa, Espanya.*

Abstract

There is an insidious belief of lack of research tradition in Spanish education because the absence of doctoral theses since early times in this field. Usually it assumed then groundless that the first two Spanish doctoral theses in education were those elaborated at the beginning of the 20th century by Luis de Zulueta (1909) and José Castillejo (1915). Nevertheless, a research tradition of doctoral dissertations in the field of education, which they were performed throughout the 19th century and defended at the Central University of Madrid, for the most part in the Faculty of Medicine, is unknown. This communication retrieves such thesis from the Catalog Cisne of the Complutense University of Madrid. Subsequently, a scientometrics review of such documents is accomplished, categorizing quantitatively them by topics and providing the most relevant generic characterizations. This review shows a rich repertoire of more than 60 doctoral Spanish theses in education made from 1841 until 1907, year when the Junta de Ampliación de Estudios was institutionalized, trying to reform the doctoral thesis from a purely scholarly and thoughtful character to an eminently research study.

Keywords: *Doctoral theses, Scientometrics review, Research synthesis, Antecedents of educational research, Spain.*

Introducción

La elaboración y defensa de tesis doctorales es una práctica universitaria que aparece en la Edad Media. En el Antiguo Régimen, los actos propios de la defensa de una tesis doctoral constituían una carga onerosa para el doctor que acarreó que el título de doctor fuese una nominación meramente honorífica no necesaria para la promoción académica. Con las reformas liberales de mediados del XIX del Plan Pidal (1845), el grado de doctor se convirtió en un título obligatorio especialmente en Medicina (ver de Miguel, 2003).

Al margen de consideraciones legales y protohistóricas, la racionalidad de este estudio es doble. Por un lado, indagar la diacronía del desarrollo de la tesis doctoral en España podría ser una tarea relevante, pues pondremos de manifiesto nuestras realizaciones científicas y culturales, tratando de disipar la insidiosa concepción de un nulo progreso científico en nuestro país. Recordemos, al respecto, la añeja polémica sobre la existencia de ciencia española entre Menéndez Pelayo y Gumersindo de Azcárate expuesta por primera vez en la *Revista Europea* a partir de 1876. Una visión diacrónica de tesis doctorales españolas para el periodo 1848-2009 en todos los campos y disciplina la ofrecen Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012). Por otra y principal razón, se trata de disipar la insidiosa creencia de falta de tradición investigadora en el campo de la educación en España, dada la ausencia de tesis doctorales defendidas desde antiguo en este campo pues, se suele asumir sin fundamento, que las dos primeras tesis doctorales en educación fueron las realizadas a principios del siglo XX por Luis de Zulueta (1909) y José Castillejo (1915). Se desconoce toda una tradición investigadora de tesis doctorales propias del campo de la educación, que fueron realizadas a lo largo del siglo XIX y defendidas en la Universidad Central de Madrid, en su mayor parte en la Facultad de Medicina.

La racionalidad del intervalo temporal considerado, 1840-1907, no es vana pues apenas se ha indagado para el caso de las tesis de educación, pues en otras disciplinas como anestesia-analgesia obstétrica sí disponemos de tales estudios pioneros (Franco, Cortés y Álvarez, 2007). En la década de los años cuarenta del siglo XIX, empiezan a redactarse las memorias de las tesis en castellano, pues hasta entonces las tesis debían estar escritas en latín e incluso el nombre propio del doctorando; Por ejemplo, la primera tesis considerada en este estudio *Dissertatio de infanticidio* (1841) de Michael Hernández Montero. Por otro lado, la Universidad Central de Madrid ya estaba consolidada tras su traslado en 1836 de la anterior sede en Alcalá. La reforma liberal del Plan Pidal de 1845 había fijado y definido los estudios universitarios al modo francés (ver Petit, 1997), aunque el ceremonial para conferir el grado de doctor estaba bien establecido desde 1831. Terminar la serie a indagar en 1907, obedece a que en ese año se crea la *Junta de Ampliación de Estudios*, un revulsivo para mejorar la ciencia y la cultura españolas; y una de sus consecuencia fue posicionar la tesis doctoral sobre un base más científica (empírica), fuera del patrón decimonónico de tesis meramente eruditas y, en el mejor de los casos, reflexivas y fruto de la experiencia profesional.

El doctorado tenía entonces dos funciones principales: preparar profesores para la enseñanza superior y ampliar la formación superior tratando de hacerla algo más especializada. Los estudios de doctorado consistían en cursar unas materias de ampliación y

preparar un discurso, en un formato que no ha variado, sino ampliado, mucho con el tiempo. A su vez, este grado se centralizó en la Universidad Central de Madrid y era gestionado e impartido por los catedráticos de doctorado (ver Miguel, 2003). Un excepción fue que la Real Universidad de La Habana pudo otorgar el grado de doctor durante ciertos periodos (Fernández-Bautista, Torralbo y Fernández-Cano, 2013).

Método

Para realizar esta revisión cienciométrica disponemos de dos apreciables fuentes de datos como son el Catálogo Colectivo UCM-AECID y UCM-Tesis, ambas de la Universidad Complutense de Madrid englobadas en el Catálogo Cisne, disponible en http://cisne.sim.ucm.es/search*spi~S6/X. Estas bases recogen los discursos de doctorado, forma legal de presentar la tesis según normativa de 1845. Ese discurso, que se adjuntaba bien manuscrito y/o editado por una imprenta en un depósito bibliotecario, es el que ha llegado hoy a nosotros, como documento capital de la existencia de una tesis, para el estudio de esta fuente primaria válida y única. El Catálogo Colectivo UCM-AECID y UCM-Tesis de la Universidad Complutense serán las fuentes secundarias que nos atestigua la validez interna del documento recuperado; sobre ellas, dos recolectores independientes han realizado una búsqueda cuasi artesanal año por año del siglo XIX y hasta 1907, tratando de localizar en el título de la tesis un término truncado y propio del campo de la educación (*educa**, *enseñ**, *escol**, *escuel**, *aprend**,…). Téngase presente que UCM-Tesis no comprende a todas las posibles tesis sino que hay que ampliar la búsqueda en el Catálogo Colectivo UCM-AECID de esta misma institución. Hay tesis incluidas en el Catálogo Colectivo pero no en la base UCM-Tesis. Por ejemplo, la tesis de Ramón y Cajal de 1877, titulada *Patogenia de la inflamación*, se localiza en el Catálogo Colectivo pero no en UCM-Tesis. Algo similar ocurre con la tesis de Pío Baroja, *Estudio acerca del dolor* de 1896.

Esta revisión opera con datos censales conformados por un censo operante de 71 tesis. La validación externa de las fuentes primarias (tesis de educación) se consigue mediante evidencia documental de la ficha de tesis indexada, tras consenso entre dos recolectores. Podemos acceder al contenido íntegro de algunas tesis a través de la edición digitalizada de 33 de ellas (46.5 %), lo cual nos permite un validación completa tanto en veracidad (validez interna) como en exactitud (validez externa).

La revisión cienciométrica opera sobre datos cuantitativos propios de cada documento/tesis, que son acumulables como indicadores del tipo: producción diacrónica o longitudinal, productividad institucional según facultades, doble categorización conceptual según descriptores dados en la ficha indexada de cada tesis y los inferidos en el título de la misma; valores de extensión del documento según número de páginas del manuscrito y/o del libro. Sin duda, el indicador más fértil será el análisis de descriptores que nos testimoniará la problemática propia del campo de la investigación educativa en el siglo XIX.

Estudios similares a éste han sido realizados por Fernández-Cano et al. (2003), sobre tesis doctorales españolas en educación matemática del periodo 1976-1998, y por Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2008) con tesis doctorales de Pedagogía del periodo 1976-2006. Se echaba en falta un estudio similar sobre tesis pioneras como una indagación de los fundamentos y orígenes de la investigación educativa española.

Resultados

Producción diacrónica

La visualización de la producción de tesis doctorales según años para el periodo considerado (1841-1907) se ofrece en la Figura 1.

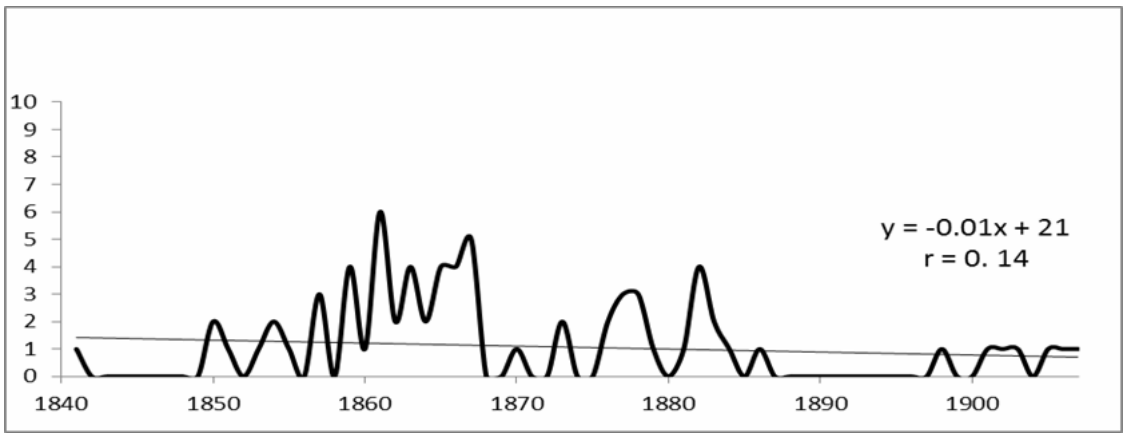


Figura 1. Desarrollo longitudinal de las serie de tesis doctorales en educación (1841-1907)

La producción de tesis doctorales para el periodo considerado sigue un desarrollo monótono lineal levemente decreciente (Producción = - 0.01 x Año + 21) con ausencia de correlación significativa (r = 0.14), lo cual configura este periodo como el estadio inicial de crecimiento científico (la Pequeña Ciencia) que expuso Price (Fernández Cano, Torralbo y Vallejo, 2004).

Productividad institucional según facultades

Ya se comentó que todas las tesis fueron defendidas en la Universidad Central de Madrid, la única habilitada en la península al efecto; sin embargo, se observan ciertas variaciones según facultades, aunque fue la de Medicina la que acaparó la mayor producción institucional, tal cómo se expone en la Figura 2:

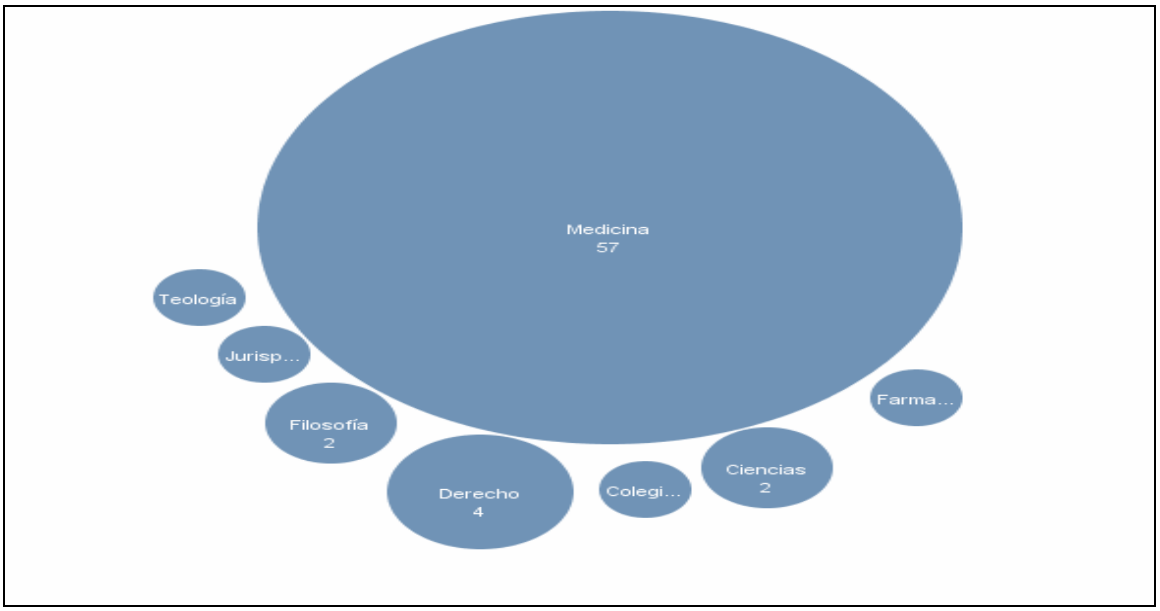


Figura 2. Tesis doctorales en educación (1841-1907) por facultad de defensa

Categorización conceptual según descriptores dados

En la ficha de cada tesis contenida en el Catálogo Cisne, para el campo Materias, se ofrecen una serie de términos identificativos de la tesis, no más de tres. Con todos estos términos (233) se elabora el siguiente gráfico utilizando el software *Many Eyes* (http://www-958.ibm.com/software/analytics/manyeyes/) que permite una visualización cuantificada a modo de pictograma propia del análisis exploratorio de datos (Figura 3).

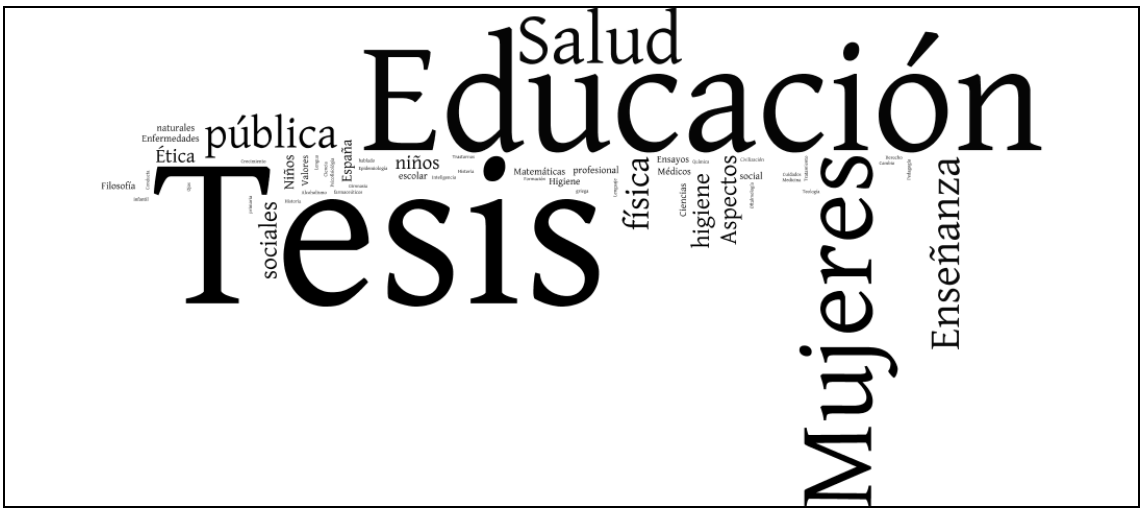


Figura 3. Descriptores dados en tesis doctorales españolas de educación (1841-1907)

Puede observarse como de mayor a menor presencia las tesis realizadas está referidas a: educación, mujeres, enseñanza, salud, pública, física…

Categorización conceptual según descriptores inferidos

A partir del título de cada tesis podemos inferir una serie de descriptores como categorías (161), que agrupen términos afines, representadas en la Figura 4. Así, se incluye el descriptor educación_salud que englobaría a términos como higiene, salud, profilaxis; educación_diferencial que hace referencia a la educación diversificada según el sexo. Se mantienen otros descriptores como categorías dado su gran peso conceptual: educación_física; educación_moral; educación_mujer. Obsérvese el paralelismo con la relación de descriptores dados, manteniéndose tópicos caracterizadores como: educación_física; educación_moral; educación_salud; educación_mujer.

Figura 4. Descriptores inferidos del título de tesis doctorales españolas de educación (1841-1907)

Red conceptual

A partir de los descriptores inferidos es factible realizar un análisis de redes utilizando el software *Many Eyes* (ver Figura 5).

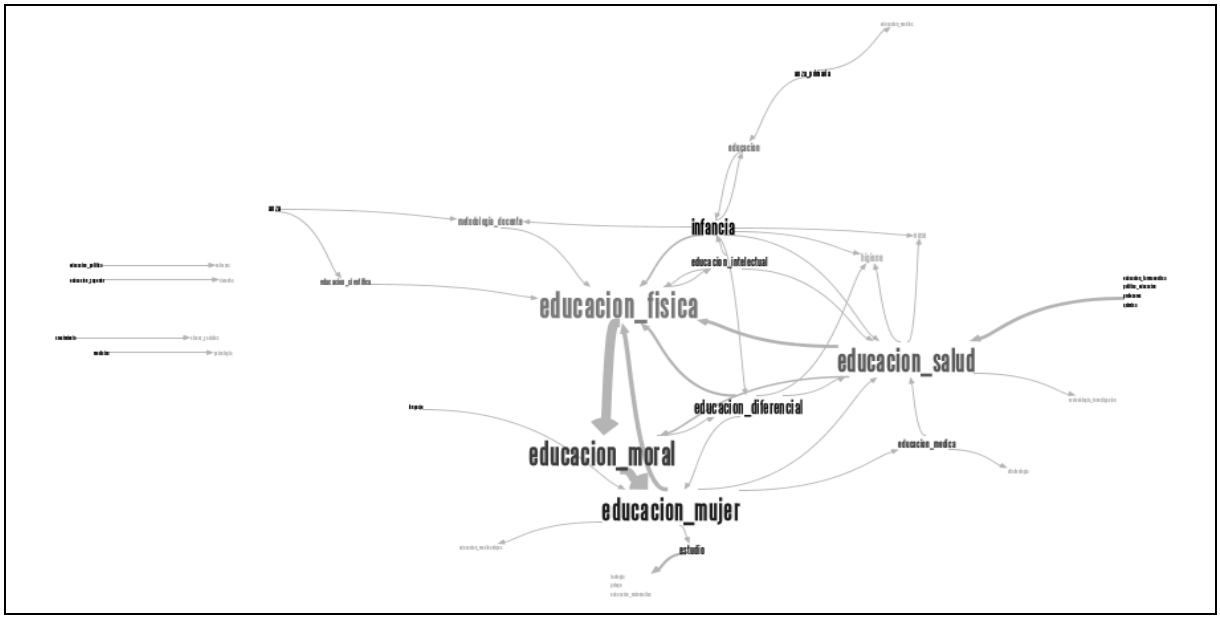


Figura 5. Red conceptual de términos inferidos de tesis doctorales españolas en educación (1841-1907)

La red obtenida nos expone el conglomerado (educación_física; educación_moral_educación_mujer; educación_salud) donde la centralidad sería el nodo educación_física con una mayor conectividad con educación_moral y ésta, a su vez, con educación_mujer).

Caracterización documental

La ficha de indexación incluye un campo relativo a la descripción física del documento-tesis indicando número de hojas del manuscrito, número de páginas de la edición y formato de las páginas. Los valores promedio para las tesis disponibles son si manuscritos (n = 59 tesis; $\bar{X}$ = 59 hojas; s = 47 hojas), si edición impresa (n = 51; $\bar{X}$ = 32; s = 34). El patrón es la tendencia a una mayor extensión con el paso del tiempo; aunque estaban muy lejos de los valores de las extensas tesis actuales.

Discusión

Este estudio ofrece una visión global, nomotética, cuantitativa de un censo (71) de tesis doctorales españolas de educación que fueron en su mayoría defendidas en la Facultad de Medina de la Universidad Central de Madrid y centradas en tópicos eminentemente propios del campo de la educación: física, moral, de la mujer, para la salud… Sin embargo, también serán admisibles, por complementarios, una serie de estudios idiosincráticos centrados en el estudio puntual de una única tesis a la que podríamos considerar ejemplar. Flecha (1999) ha indagado dos tesis pioneras centradas en la educación de la mujer que elaboraron las dos primeras doctoras en Medicina de la universidad española: Dolores Aleu i Riera (1882) y Martina Castells i Ballespí (1882). Disciplinas actuales, como la educación matemática tendría su tesis pionera en Fernández Vallín (1857), la educación científica en Fuster (1864), la metodología de la enseñanza en Lamadrid (1850), la educación física (Vilardell, 1877) o la educación contra las drogodependencias en Ondiviela (1907); estas tesis pioneras debieran ser un referente cualificado y que aquí referenciamos manteniendo su ortografía original. También sería factible considerar agrupaciones de tesis como las relativas a educación para la salud; una disciplina preterida en los actuales planes de estudios de maestros y subsumida en los currículos escolares entre una maraña de contenidos de "conocimiento del medio".

A modo de consideración final, es procedente poner de manifiesto que la investigación educativa española dispone de una tradición de realizaciones desde el siglo XIX que la posicionan como un campo de indagación fértil desde antiguo.

Referencias

Aleu, D. (1882). *De la necesidad de encaminar por una nueva senda la educación higiénico-moral de la mujer*. (Tesis de doctorado). Facultad de Medicina-Universidad Central, Madrid.

Castells, M. (1882). *Educación física, moral e intelectual que debe darse a la mujer para que ésta contribuya en grado máximo a la perfección y la dicha de la humanidad*. (Tesis de doctorado). Facultad de Medicina-Universidad Central, Madrid.

Fernández-Bautista, A., Torralbo, M., Vallejo, M. y Fernández-Cano, A. (2013, junio). *Tesis doctorales defendidas en la universidad de La Habana durante el siglo XIX*.

Comunicación presentada en el X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Granada.

Fernández-Cano, A., Torralbo, M., Rico, L., Gutiérrez, P. y Maz, A. (2003). Análisis cienciométrico de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, *26*(2), 162-176.

Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2004). Reconsidering price's model of scientific growth: An overview. *Scientometrics, 61*(3), 301-321. doi: 10.1023/B:SCIE.0000045112.11562.11

Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2012). Time series of scientific growth in Spanish doctoral theses (1848–2009). *Scientometrics*, *91*(1), 15-36. doi: 10.1007/s11192-011-0572-x

Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista Investigación Educativa*, *26*(1), 191-208.

Fernández Vallín, A. (1857). *El estudio de las matemáticas es el más general y necesario como organizador de la inteligencia y auxiliar de las demás ciencias*. (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía-Universidad Central, Madrid. Disponible en <

http://books.google.com/books/ucm?vid=UCM5316705496&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Flecha, C. (1999). La educación de la mujer según las primeras doctoras en Medicina de la universidad española, año 1982. *Dynamis*, *19*, 241-278.

Franco, A., Cortés, J. y Álvarez, J. (2007). Historia de la anestesia-analgesia obstétrica en España durante la segunda mitad del siglo XIX. Su estudio a través de las tesis doctorales. *Progresos de Obstetricia y Ginecología*, *50*(5), 292-303.

Fuster, P. (1864*). ¿Cuáles serían las disposiciones que pudieran adoptarse para fomentar el estudio y progreso de las ciencias físico-químicas?* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias-Universidad Central, Madrid. Disponible en <http://books.google.es/books/ucm?vid=UCM5322254482&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>

Lamadrid, M. de (1850)**.** *Discurso sobre la importancia de la enseñanza y sus métodos*. (Tesis de doctorado). Facultad de Jurisprudencia-Universidad Central, Madrid.

Miguel, A. (2003). Los estudios de doctorado y el inicio de la tesis doctoral en España (1847-1900). En J. R. Cruz (Ed.), *Archivos universitarios e historia de las Universidades* (pp. 197-222). Madrid: Instituto de Estudios Antonio de Nebrija.

Ministerio de la Gobernación (1845). *Plan General de Estudios, de 17 de septiembre de 1845*. Disponible en <http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Plan_General_de_Estudios_Pidal_1845_.pdf>

Ondiviela, E. (1907). *La educación en el alcoholismo*. (Tesis de doctorado). Facultad de Medicina-Universidad Central, Madrid.

Petit, C. (1997). La Administración y el Doctorado: centralidad de Madrid. *Anuario de Historia del Derecho Español*, *67*, 593-614.

Vilardell, B. (1877). *¿Cual es la educación física mas conveniente á la infancia?* (Tesis de doctorado). Facultad de Medicina-Universidad Central, Madrid.

PATRONES DE INTERACCIÓN EN AUTORÍA-DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES

Mónica Vallejo Ruiz, Universidad de Murcia
Manuel Torralbo Rodríguez, Universidad de Córdoba
Andrés Fernández-Bautista, Universidad de Granada
Antonio Fernández-Cano, Universidad de Granada
Email contacto: monicavr@um.es

Resumen

Diferentes estudios realizados ponen de manifiesto que la realidad de hombres y mujeres en la dirección de tesis doctorales es hartamente desigual. En este sentido, a través de este trabajo damos a conocer las relaciones de mentorazgo director-doctorando y su evolución diacrónica durante los últimos 35 años en una de las disciplinas del campo educativo, cuales es la educación matemática. Además, se analiza el desarrollo longitudinal de los efectos simples más relevantes y se infieren patrones prospectivos para los próximos siete años; utilizando modelos de pronóstico deterministas y modelos ARIMA. Los resultados muestran una realidad diferente a lo largo del periodo analizado; en concreto, se detectan sesgos acentuados contra la mujer en la dirección de tesis doctorales y la existencia de un patrón emergente, en el sentido de que esta actividad directiva pareciera buscar la paridad a través de la coordinación mixta (hombre-mujer)de tesis doctorales.

Descriptores: *sesgos de género, educación matemática, mentorazgo, análisis prospectivos.*

Abstract

Different studies show that the reality of men and women in the supervision of doctoral theses is uneven. In this sense, through this work we present relations supervisor doctoral mentoring and the diachronic evolution over the past 35 years in one of the disciplines of Education, which is mathematics education. In addition, we analyze the longitudinal development of simple effects most relevant and prospective models inferred for the next seven years, using deterministic forecast models and ARIMA models. The results show a different reality throughout the period analyzed. Particularly, it is detected a pronounced bias against women in the supervision of doctoral theses and the existence of an emerging pattern in the sense that this activity is accomplished from a mixed coordination (male-female) looking for the equality.

Keywords: *gender bias, mathematics education, mentoring, prospective analyzes.*

Introducción

Dentro de las investigaciones cienciométricas, las tesis doctorales son documentos que paulatinamente se han venido utilizando cada vez más. Esta consideración de la tesis doctoral

como elemento factible de ser analizado está avalada por estudios como los realizados por Aguadelo *et al.* (2003); Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2008); Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012) o Vallejo, Fernández-Cano, Torralbo y Maz (2007). Así, cobran relevancia manifestaciones como:

> *...el número de tesis doctorales constituye un indicador del potencial de formación de una determinado sistema de ciencia y tecnología y también de la producción científica propia, ya que estos trabajos dan lugar, posteriormente, a un volumen importante de artículos y libros de investigación* (Maluquer, 2004; p. 15).

De la misma forma, el estudio de estas fuentes documentales nos permite conocer las denominadas *escuelas científicas*; es decir, estructuras académicas en las que confluyen, no solo, relaciones académicas sino también relaciones personales. Algo que puede derivar al ámbito conocido como sociología de la ciencia, indagando las estructuras, componentes e influencias sociales que se generan entre los científicos. Esta idea nos remite, a su vez, a la mitología griega; al pasaje donde la diosa Atenea se hace pasar por Mentor, el hijo de Álcimo y amigo de Ulises, para acompañar a Telémaco en la búsqueda de su padre. Así, el nombre de este personaje ha sido utilizado para hacer referencia a ese sabio consejero que vela por nosotros y por nuestros intereses; realizando tareas muy cercanas a la formación y/o educación. De hecho, en el campo de la educación, los conceptos de profesor-mentor y alumno-mentor tienen una amplia trayectoria apoyada en una ingente bibliografía revisada en Fernández-Cano, Torralbo, Vallejo y Fernández-Guerrero (2012). Cuestión sobre la que indagaremos a lo largo del presente trabajo.

Mujer y Ciencia

Tradicionalmente la ciencia se ha caracterizado por ser objetiva, neutral y analítica; características coincidente con las cualidades que se le atribuyen al género masculino, frente a la subjetividad e intuición del género femenino. En la actualidad, la ciencia es considerada como un saber establecido e indiscutible, aunque esta realidad, que parece incuestionable ahora, no siempre fue así. Las primeras formas de saber se agruparon en torno a la filosofía y, posteriormente, se fueron configurando diferentes tradiciones y prácticas de carácter técnico; y otras, se fueron agrupando para dar lugar a las actuales disciplinas científicas. Así, la historia ha conferido validez cultural a la mayoría de esfuerzos intelectuales que han sido históricamente del dominio de los hombres, mientras que las demás (donde había mayor presencia femenina) quedaban excluidas de lo que denominamos campo científico. Si bien es cierto que, a lo largo de la historia, han existido mujeres investigadoras que han favorecido el avance científico en diferentes campos de la ciencia. Algunos ejemplos destacados serían: Marie Curie, Rosalind Franklin, Hipatia, Jocelyn Bell Burnell, Ada Lovelace, Lise Meitner, Dorothy Crowfoot, Sophie Germain, Rachel Carson o Jane Goodall, entre otras. Estos ejemplos de mujeres científicas muestran que los trabajos y logros de éstas han sido, indudablemente, decisivos para el conocimiento de la ciencia. Algunos ejemplos de ello serían las aportaciones que, según Merchant (1980) o Schiebinger (1989), han realizado las mujeres en campos como la ecología, la medicina, la educación o la astronomía. De hecho, este segundo autor, pone de manifiesto la importancia de las tareas que éstas realizaban para la ciencia desde la clandestinidad o, mejor dicho, desde la invisibilidad de los laboratorios o los campos de trabajo. Tal vez, éste haya sido uno de los fundamentos por las que entidades públicas y privadas han promovido la paridad de género en el ámbito científico. No obstante, y a pesar de los avances alcanzados, los estudios más recientes reconocen la escasez de

mujeres en el ámbito científico y analizan cuestiones epistemológicas, políticas, sociales y educativas que siguen favoreciendo esta realidad que se mantiene viva, aunque de manera menos explícita y evidente. Evidencias empíricas de esta realidad quedan explícitas en el estudio de Izquierdo (2007), donde se analizan las percepción individuales sobre la realidad de la mujer en la universidad, desde la perspectiva de su desarrollo profesional.

Método

Todo lo planteada hasta el momento nos conduce a analizar las relaciones de mentorazgo entre directores y doctorando de los últimos 35 años en las tesis doctorales españolas de educación matemática; examinando con ello la realidad de la mujer en este campo de la ciencia. Esta realidad se analiza longitudinalmente y se infieren patrones prospectivos para los próximos siete años; utilizando modelos de pronóstico deterministas y modelos ARIMA. Para ello, hemos sometido a estos tipos de análisis la producción española de tesis doctorales en educación matemática defendidas en las universidades públicas desde 1976 hasta el año 2011. Concretamente, la población objeto de estudio la constituyen 414 tesis doctorales relativas a la educación matemática.

La base de datos utilizada para la obtención de la información ha sido TESEO y el criterio para establecer que una tesis doctoral corresponde a nuestro campo de análisis, ha consistido en detectar si su objeto de estudio se refiere a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en cualquiera de los niveles educativos, y tópicos de indagación como innovación, diseño y desarrollo curricular, formación del profesorado o fundamentación teórica del campo de la educación matemática.

Resultados

Dirección de tesis doctorales

De manera general podemos indicar que los resultados encontrados muestran que el 70.05% de las tesis doctorales son dirigidas, exclusivamente, por hombres frente al 17.63% que los son por mujeres. El11, 59% restante hacen referencia a codirecciones mixtas (hombres-mujeres), con una mayor presencia de los hombres[56].

Desconocemos si este hecho viene influenciado por la complejidad intrínseca que conlleva la tutela de este tipo de trabajos (tiempo de coordinación conjunta, acuerdos a adoptar, distancia geográfica en el caso de pertenecer a diferentes instituciones, etc.) o se trata de una cuestión meritocrática por parte del director.

Tabla 1
Dirección-autoría de tesis doctorales

Dirección / Autor	Hombre (H)	Hombres (H-H)	Mujer (M)	Mujeres (M-M)	Mixtas (mayoritariamente hombres X-H)	Mixtas (mayoritariamente mujeres X-M)
Hombre	125	27	31	3	6	22
Mujer	106	31	34	5	5	17

[56]Entendemos presencia mayoritaria en dos casos diferentes: en el caso de 3 directores, el género más representado y en el caso de 2 directores aquel que firma primero.

Por otro lado, cuando cruzamos los tipos de direcciones con el género de los autores, los datos que obtenemos son (véase Tabla 2):

Tabla 2
Análisis longitudinal de dirección-autoría de tesis doctorales (agrupado en cuatrienios)

Años	Dirección / Autor	Hombre (H)	Hombres (H-H)	Mujer (M)	Mujeres (M-M)	Mixtas masculinas(mayoritariamente hombres: X-H)	Mixtas Femeninas(mayoritariamente mujeres: X-M)
1976-1979	*Hombre*	5	-	-	-	-	-
	Mujer	2	-	-	-	-	-
1980-1983	*Hombre*	3	-	-	-	-	-
	Mujer	2	-	2	-	-	-
1984-1987	*Hombre*	6	-	3	-	-	-
	Mujer	3	-	1	-	-	-
1988-1991	*Hombre*	13	3	5	-	1	-
	Mujer	11	-	2	1	-	-
1992-1995	*Hombre*	16	1	3	-	1	-
	Mujer	19	3	6	-	-	1
1996-1999	*Hombre*	26	4	4	-	2	2
	Mujer	20	6	4	-	1	2
2000-2003	*Hombre*	31	8	8	-	1	6
	Mujer	21	6	12	2	2	4
2004-2007	*Hombre*	15	5	6	1	1	5
	Mujer	18	12	3	-	1	4
2008-2011	*Hombre*	9	6	2	2	-	9
	Mujer	10	4	4	2	1	6

El estudio longitudinal muestra un patrón consolidado en la dirección de las tesis doctorales en el campo de la educación matemática, con independencia del género del autor; concretamente, a lo largo del periodo analizado, la dirección de este trabajo académico corresponde a un único director, siendo éste un hombre. En este sentido, cobraría entidad la imagen tradicional del mentor (hombre) que actúa como guía, maestro iniciando al doctorando (mujer u hombre) en un mundo para el desconocido, el ámbito científico.

En el caso de la monodirección por parte de una mujer, a pesar de ser una realidad constante en el lapso de tiempo analizado, ésta es menos frecuente; conviviendo – en términos cuantitativos- con las codirecciones de hombres (H-H). A modo de curiosidad destacar que la primera directora de tesis doctorales del campo de la educación matemática ha sido la profesora Monserrat Moreno i Marimón, que dirigió dos tesis doctorales en el año 1982 en la Universidad de Barcelona. Del mismo modo, este análisis longitudinal evidencia dos hallazgos más: uno de ellos es la existencia de un patrón emergente en el caso de codirecciones mixtas donde la mujer es la directora "principal" y el hombre es el co-director y la existencia de dos modalidades de dirección poco representativas, cuales son las codirecciones femeninas o las denominadas mixtas masculinas.

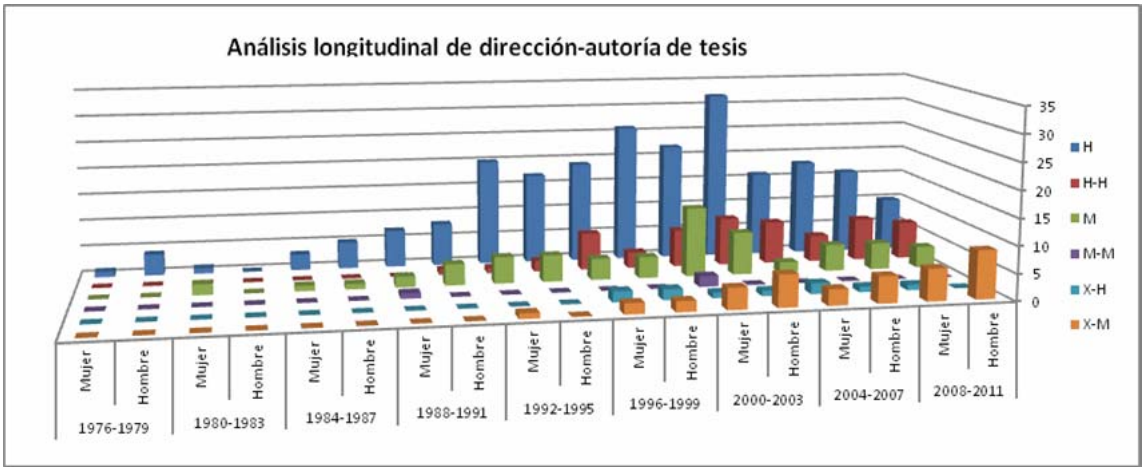


Figura 1. Género de direcciones-autoría: análisis longitudinal

Además de estos hallazgos, se realizan dos pruebas no paramétricas con objeto de conocer la existencia de algún sesgo de interacción para los datos analizados:

Tabla 3
Correlaciones no paramétricas

			Autor Hombre	**Autora Mujer**
Tau_b de Kendall	Autor_Hombre	Coeficiente de correlación	1,000	,828*
		Sig. (bilateral)	.	,022
		N	6	6
	Autora_Mujer	Coeficiente de correlación	,828*	1,000
		Sig. (bilateral)	,022	.
		N	6	6
Rho de Spearman	Autor_Hombre	Coeficiente de correlación	1,000	,928**
		Sig. (bilateral)	.	,008
		N	6	6
	Autora_Mujer	Coeficiente de correlación	,928**	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	.
		N	6	6

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados determinan una falta de sesgos en relación al género de los autores de las tesis doctorales, denotándose un patrón muy similar en relación a las direcciones (tipos). Por lo que en este sentido, el mentorzgo de hombres y mujeres sigue patrones similares en relación a la dirección de tesis doctorales del campo de las matemáticas durante el periodo 1975-2011. Ratificándose, así, el hallazgo de un patrón institucionalizado cual es el de la monodirección masculina para hombres y mujeres.

Análisis prospectivos

Los resultados mostrados hasta el momento muestran realidades muy diferentes según cada tipo o modalidad de dirección. Por ello nos planteamos conocer cómo variarán estos patrones para un periodo de siete años. En este sentido, se realiza un análisis prospectivo para cada una de las modalidades de dirección-autoría utilizando modelos de pronóstico determinista y modelos ARIMA para cada una de las series temporales generadas respecto a las modalidades de dirección.

En la Tabla 4 se recogen los modelos de pronóstico deterministas y modelos ARIMA de mayor ajuste a cada serie generada[57].

Tabla 4
Modelos prospectivos de ajuste

Autor x Director	Modelo determinista	ARIMA	Pronóstico (intervalos)
H x H	Exponencial	**(1,1,0)**	1-9
H x M	**Tendencia lineal**	(1,1,1)	1-4
H x H-H	**Modelo de Holt**	(1,1,4)	2-4
H x M-M	Tendencial lineal	**(2,0,0)**	0-1
H x XH	Tendencial lineal	**(0,0,0)**	0-1
H x XM	**Modelo de Holt**	(2,3,2)	2-5
M x H	Tendencial lineal	**(1,0,3)**	3-8
M x M	**Tendencial lineal**	(2,1,1)	1-4
M x H-H	**Modelo de Holt**	(1,1,3)	0-1
M x M-M	Tendencial lineal	**(0,0,0)**	0-1
M x XH	**Tendencial lineal**	(0,0,0)	0-1
M x XM	**Exponencial**	(1,3,0)	1-4

Los resultados recogidos en esta tabla ponen de manifiesto que la monodirección masculina seguirá siendo el modelo de dirección por excelencia en los próximos siete años tanto para hombres como mujeres. Para estas dos series (HxH y MxH), los modelos de mejor ajuste -modelo de alisado exponencial para el caso de los autores hombres y de tendencia lineal para el de mujeres- plantean un crecimiento en su tendencia para el periodo 2012-2018. Del mismo modo es destacable, la tendencia lineal del modelo de Holt para el caso de la codirección masculina a otro hombre, con un pronóstico de 2 a 4 tesis doctorales anuales y la codirección masculina a una mujer, con un pronóstico de 1 tesis doctoral (en el intervalo más optimista). Este caso sería una relación de mentorazgo muy ocasional o circunstancial.

De la misma forma se evidencian dos series con un patrón muy similar: codirección masculina y la dirección mixta femenina a un hombre. En sendos casos el modelo de ajuste es el modelo de tendencia lineal Holt, con un pronóstico de 2 a 4 para uno y de 2 a 5 para el otro.

Otro conjunto de patrones similares, según valores prospectivos, lo conformarían la monodirección masculina, la monodirección femenina y la dirección mixta femenina una mujer. Para las dos primeras series el modelo de mejor ajuste es un modelo de tendencia lineal y para el último, un modelo exponencial para un valor alpha de 0.1997. Por ello, y a pesar de que los pronósticos son similares en estas tres series, la tendencia parece apuntar una mayor presencia de las direcciones mixtas femeninas frente al resto.

[57]El modelo marcado en negrita es el modelo de mayor ajuste, tal y como establecen los resultados extraídos de cada una de las series generadas.

El último conjunto que podemos establecer serían todas aquellas series cuyos valores prospectivos determinan una frecuencia bastante ocasional (1-4 tesis doctorales) respecto a la relación autoría-dirección. Estos casos serían los que hemos denominado: H x M-M; H x XH, M x H-H; M x M-M y Mx XH.

Conclusiones

Uno de los primeros hallazgos de este estudio es la constatación de un sesgo acentuado en la dirección de tesis doctorales sobre educación matemática. Es manifiesto el efecto Atenea o sesgo contra las mujeres en el sentido de que los hombres dirigen más tesis doctorales que las mujeres. Se trata de un patrón típico en educación matemática superior como lo atestiguan diferentes estudios realizados (véase Chan, 2003; *National Science Foundation*, 2000). Del mismo modo, queda evidenciado la existencia un patrón sólido de mentorazgo de tesis doctorales que pareciera estar institucionalizado en el campo de la educación matemática, cual es la monodirección masculina, con independencia del género de su autor. Las causas pueden ser varias y variopintas: la relación pasada entre las matemáticas y los hombres o las diferencias de status profesional-académico entre hombres y mujeres o las cuestiones meritocráticas ya aducidas anteriormente. Si bien pudiera ser cierto cualquiera de las cuestiones planteadas u otras no explicitadas, sí que podemos aseverar que se produce una mejora de la calidad de los trabajos doctorales cuando confluyen directores de diferentes saberes o campos científicos, como es el caso investigado (educación y matemáticas).

Finalmente destacar la existencia de un patrón emergente en la actividad directiva que parece buscar la paridad en el género de los directores, vislumbrando un futuro en el que la mujer científica desarrollará nuevos roles y funciones en el campo de la ciencia. Este camino por recorrer se divisa largo y cargado de retos, pero como ya anticipó el matemático Gauss:

> *"…when a person of the sex which, according to our customs and prejudices, must encounter infinitely more difficulties than men to familiarize herself with these thorny researches, succeeds nevertheless in surmounting these obstacles and penetrating the most obscure parts of them, then without doubt she must have the noblest courage, quite extraordinary talents and superior genius. Indeed nothing could prove to me in so flattering and less equivocal manner that the attractions of this science, which has enriched my life with so many joys, are not chimerical, [than] the predilection with which you have honored it" (Carl Friedrich Gauss, circa 1806; citation en Gray, 1987).*

Referencias

Agudelo, D. *et al.* (2003). Análisis de la productividad científica de la psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema, 15*(4), 595-609.

Chan, T. F. (2003). The mathematics doctorate: A time for change? *Notices of the American Mathematical Society, 50*, 896-902.

Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa (RIE), 26*(1), 191-207.

Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2012a). Time series of scientific growth in Spanish doctoral theses (1848-2009). *Scientometrics, 91*, 15-36.

Fernández-Cano, A., Torralbo, M., Vallejo, M. y Fernández-Guerrero, I. (2012). A narrative review of Greek Myths as interpretative metaphors in educational research and evaluation. *Educational Research Review, 7*, 238-248.

Gray, M. W. (1987). *Sophie Germain*. In *L. S. Grinstein& J. Campbell (Eds.),* Women of Mathematics: A bio-bibliographic sourcebook. *New York: Greenwood Press.*

Izquierdo, M. J. (2007). *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Maluquer, J. (2004). *La recerca i innovació a Catalunya l'any 2001*. Barcelona: Dursi.

Merchant, C. (1980). *The death of nature. Women, ecology and the scientific revolution*. San Francisco, CA: Harper Collins.

National Science Foundation (2000). *Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering.* Arlington, VA: National Science Foundation.

Schiebinger, L. (1989). *The mind has no sex: Women in the origins of modern science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vallejo, M., Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Maz, A. (2007). History of Spanish mathematics education focusing on PhD theses. *International Journal of Science and Mathematics Education, 6*, 313-327.

Vallejo, M., Rojas, C. y Fernández-Cano, A. (2002). Sesgos relativos al género en las políticas editoriales de revistas científicas españolas del campo de la educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE)*, *8*(2), 166-174.

UNA EXPERIENCIA DE E-EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA DE AULA VIRTUAL EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Inmaculada Chiva Sanchis, Universitat de València
Genoveva Ramos Santana, Universitat de València
Ana Moral Mora, Universitat de València
Email contacto: inmaculada.chiva@uv.es

Resumen

La experiencia que presentamos nace por un lado, de la participación en el Proyecto "Re-evalúa" destinado a comprobar el impacto que podía tener la "e-evaluaciónorientada al aprendizaje" en el desarrollo de nuestras competencias profesionales como profesores/as universitarios y en nuestros estudiantes. Por otro lado, se desarrolla a partir de dos Proyectos de Innovación Educativa denominados "Eval-Aula I y II" implementados en la Universitat de València. El objetivo de esta comunicación es doble: por un lado presentar los proyectos de innovación educativa implementados y, por otro, explicar cómo hemos aplicado la metodología de la e-evaluacióna partir de la plataforma Aula Virtual (AV), en asignaturasimpartidas en elcurso 2011-12 y 2012-13. Como conclusiones, se plantean todos aquellos aspectos que hemos aprendido/reflexionado/investigado a partir del trabajo en estos dos proyectos y las limitaciones/dificultades encontradas.

Descriptores: *evaluación de estudiantes, innovación educativa, plataformas de formación.*

Abstract

The experience that comes on the one hand, participation in the project "Re-evaluate" designed to test the impact that could have the "e-learning oriented assessment" in developing our professional skills as teachers / university as in our students. On the other hand, develops from two Educational Innovation Projects called "Eval-Classroom I and II" implemented in the University of Valencia. The aim of this paper is twofold: first to present educational innovation projects implemented and, second, to explain how we have applied the methodology of e-assessment from the Virtual Classroom platform (AV) in subjects taught in the 2011-12 and 2012-13. In conclusion, it raises all those aspects we have learned / thought / researched from work on these two projects and the limitations / difficulties.

Keywords: *student assessment, educational innovation, training platforms.*

Introducción

En el ámbito de la innovación docente son esenciales el esfuerzo y la preocupación constante por la docencia así como la creación de equipos interdisciplinares que la promuevan y pongan en marcha sus experiencias. Por lo que consideramos a la innovación como el motor que precisan los nuevos escenarios de enseñanza/aprendizaje, concretamente *como aquel*

cambio y mejora para dar una respuesta adecuada y adaptada a las necesidades formativas e intereses de nuestros estudiantes (Chiva et al., 2012).

Desde este marco, entendemos que: la innovación docente se puede llevar a cabo siempre y cuando se cuente, más allá de la coordinación docente, con la colaboración y cooperación entre profesores/as. Es necesario el apoyo institucional que promueva proyectos de investigación y reconozca la innovación realizada por los docentes y es imprescindible contar con una formación y actualización docente que generen grupos de personas formadas e interesadas en la mejora. Esta perspectiva responde a la idea que Zabalza (2006) y Rodríguez Espinar (2003) señalan como una de las competencias clave del docente universitario"*saber trabajar en colaboración"*, lo que supone una buena coordinación entre colegas. Este es el germen de nuestra experiencia que secentraen un tema concreto como es la e-evaluacióndel aprendizaje de los estudiantes, utilizando para ello las plataformas virtuales de formación. De esta manera, se responde también al desarrollo de una competencia básica del docente universitario, competencia a la que Rodríguez Espinar (2003) denomina "*conocimiento de las aplicaciones TIC para su campo disciplinar"*, y a la que Zabalza (2006) denomina "*incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos*" como una de las dimensiones básicas para una docencia de calidad. Por otro lado, tampoco hay que olvidar que esta experiencia nos ha permitido atender a una tercera competencia clave del docente como es el "*establecimiento de mecanismos de revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje"* (Zabalza, 2006), ya que en todo momento, y valga como ejemplo esta comunicación, estamos reflexionando respecto a lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y qué grado de competencias obtienen los estudiantes.

Respecto al tema que concretalos procesos deinnovación educativa en los que estamos inmersos, l*a aplicación de la e-evaluaciónal aprendizaje de los estudiantes*, somos conscientes, tal y como señalan Ibarra y Rodríguez (2010), que aunque en la práctica cotidiana de las aulas universitarias se sigue poniendo el énfasis en la evaluación que lleva a cabo el profesorado, en los últimos años se están introduciendo cambios e innovaciones en los sistemas y procedimientos de evaluación (Boud, 2006) que conceden un mayor protagonismo a los estudiantes como evaluadores de su proceso de aprendizaje. En este contexto se está introduciendo cada vez, con más fuerza, la evaluación orientada al aprendizaje, tal y como destacan Ibarra y Rodríguez (2010); Carless (2003); Boud y Falchikov (2006); Keppell et al. (2006); Bloxham y Boyd (2007) o Padilla y Gil (2008). Específicamente al situarnos en contextos virtuales nos encontramos con la *e*-evaluación orientada al *e*-aprendizaje, entendiendo que se trata de *"cualquier proceso electrónico de evaluación en el que son utilizadas las TICs para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación y el registro de las respuestas"* (Rodríguez e Ibarra, 2011: 36). Es decir, una evaluación:

- Orientada al aprendizaje.
- Con proalimentación continua.
- Auténtica.
- Con la participación del estudiante en su propia evaluación
- Desde diversasmodalidades y participación de los estudiantes (evaluación entre iguales, autoevaluación…)

Por tanto, en estos proyectos que presentaremos a continuación se aplican las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) al proceso de evaluación, es decir, se desarrollan procesos de *e*-evaluación orientada al *e*-aprendizaje a través de la Plataforma Aula Virtual (AV) de la Universitat de València (http://aulavirtual.uv.es)

De ahí que los objetivos que nos proponemos en esta comunicación son dos:

- Presentar las características de los proyectos de innovación educativa implementados hasta el momento por nuestro grupo de trabajo.
- Explicar cómo hemos aplicado la metodología de la e-evaluacióna partir de la plataforma Aula Virtual, en asignaturas impartidas durante el curso 2011-12 y 2012-13.

Método

Esta experiencia de innovación docente surge a partir de la participación de un grupo de profesores/as de la Universitat de València en un Proyecto Interuniversitario de Excelencia denominado *Re-evalúa: Reingeniería de la e-evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores/as y estudiantes universitarios*, cuyo objetivo era comprobar el impacto que puede tener la "*e*-evaluación orientada al aprendizaje" en el desarrollo de nuestras competencias profesionales como profesores universitarios y en el desarrollo de las competencias de nuestros estudiantes (Chiva et al, 2012). A partir de aquí y de acuerdo con el interés y la motivación de este grupo de profesores y profesoras por la docencia y su investigación, se consideró importante continuar con ese objeto de investigación concreto y por ello se solicita un proyecto centrado en la Universitat de València y con las características de su plataforma virtual de formación. De ahí surge el primer proyecto de innovación docente *"Eval-aula*" en la convocatoria de proyectos de innovación educativa 2011-12. En estos momentos y viendo lo positivo de esta experiencia estamos inmersosen un segundo proyecto perteneciente a la convocatoria 2012-2013 - ver Tabla 1 -.

Tabla 1
Contexto experiencia investigadora del grupo

✓ Experiencia Previa: Curso CIDU o DIGEU (desde el 2000 hasta el 2010), Coordinación/Impartición Cursos de Formación, participación en diversos proyectos de innovación educativa
✓ Proyecto REEVALUA (2009-2013). Reingeniería de la e-evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios (Proyecto de Excelencia P08-SEJ-03502). Desarrollado por el Grupo de Investigación EVALfor de la Universidad de Cádiz.
✓ Proyecto EVAL-AULA (2011-2012). Desarrollo y metodología de la e-evaluaciónpara su integración en Aula Virtual (Proyecto de innovación educativa de la Universitat de Valencia 2011-12)
✓ Proyecto EVAL-AULA II. (2012-2013). Implementación de la metodología de la e-evaluaciónen la plataforma de Aula Virtual (Proyecto de innovación educativa de la Universitat de Valencia 2012-13)

Características del grupo de profesores/as

El grupo está compuesto por siete profesores/as en el primer proyecto y por ocho en el segundo proyecto, con una experiencia docente entre 7 y 20 años, de diferentes áreas y titulaciones como se muestra en la Tabla 2.

- ✓ Respecto a su formación

En cuanto a su experiencia docente e investigadora en las correspondientes áreas en las que investigan, hay que tener en cuenta que el grupo de profesores/as muestra un gran interés por la docencia y su investigación, ya que han participado en numerosos cursos de formación al respecto, proyectos de innovación docente y coordinación de cursos de

formación para profesorado universitarios. Entre ellos, destaca que todos ellos, los docentes participantes en esta experiencia, han realizado el CIDU "Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria" o el Diploma d'investigació, Gestió i EnsenyamentUniversitari (DIGEU) en la Universitat de València. Tanto el curso como el diploma permiten adquirir competencias docentes para implementar procesos de cambio e innovación docente en los profesores/as noveles.

✓ Respecto a las Áreas, Titulaciones, Materias y Cursos (ver Tabla 2)

Tabla 2
Áreas, titulaciones, materias y cursos docentes participantes en la experiencia

Número de Profesores	7 (2011-12)8 (2012-13)		
Años de experiencia docente	De 7 a 20		
Ramas de conocimiento	Ciencias de la Salud		
	Ciencias Sociales		
Materias	***Titulación***	***Curso 11-12***	***Curso 2012-13***
Catalogación automatizada	Grado de Información y Documentación (2º)	60	70
Odontopediatría	Grado de Odontología (4º)	78	75
Psicología de la motivación y la emoción	Grado de Psicología (2º)	133	90
Metodología de la evaluación educativa	Grado de Pedagogía (3º)	80	130
Medición Educativa	Grado Educación Social (2º)		80
Lengua española para maestros	Grado de Maestro (1º)	45	45

✓ Respecto a la metodología de trabajo en los proyectos de innovación

La metodología de trabajo empleada se caracteriza como un proceso de investigación-acción centrado en el análisis, el diálogo, la reflexión, la autocrítica y la colaboración docente del grupo. Fruto de esta colaboración docente, se destacan las siguientes acciones implementadas:

a) Reuniones periódicas (una al mes) para concretar necesidades, plantear problemas encontrados y establecer posibles soluciones.

b) Reuniones con expertos/as en formación y en Aula virtual (AV) (Técnicos informáticos).

c) Creación de contextos de trabajo cooperativo (Comunidad virtual y Foros) para la comunicación y participación del grupo de trabajo.

d) Grupos de discusión con el objetivo de llegar a acuerdos sobre la valoración de distintas dimensiones del diseño de los instrumentos, del manejo de la plataforma virtual y sus distintos módulos,para la valoración final de la experiencia realizada en el proyecto.A través de esta estrategia, se trata, como grupo de docentes, de dialogar y debatir juntos sobre los distintos temas de interés aportando cada uno su perspectiva, percepciones y puntos de vista particular, basado todo ello en la experiencia docente.

Resultados

En lo referente al primer objetivo: *presentar las características de los proyectos de innovación educativa implementados hasta el momento por nuestro grupo de trabajo,* señalar que se han implementado dos proyectos de innovación educativa subvencionados por la Universitat de València: *Eval-Aula* y *Eval-Aula II* en dos convocatorias consecutivas, 2011-12 y 2012-13. En ambos proyectos el objetivo general era desarrollar e implementar el uso de la e-evaluación en la Universitat de València a partir de su aplicación en diferentes asignaturas de grado de distintas titulaciones. Para conseguir este objetivo se pusieron en marcha diferentes objetivos específicos que resumimos a continuación:

1. Diseñar procesos de e-evaluaciónpara distintas asignaturas.

2. Diseñar y desarrollar instrumentos y herramientas evaluativas adaptadas a los procesos de e-evaluación.

3. Implicar a los estudiantes de forma activa en la *e*-evaluación, a través de técnicas como la autoevaluación y la heteroevaluación.

4. Implementar los procesos de e-evaluacióna través de la plataforma de Aula Virtual.

Detectar nuevas funciones y/o posibilidades de la plataforma Aula Virtual para el desarrollo de procesos de *e*-evaluación.

En cuanto al segundo objetivo: *explicar cómo hemos aplicado la metodología de la e-evaluacióna partir de la plataforma Aula Virtual, en las asignaturas que impartimos durante el curso 2011-12 y 2012-13,* señalar que se ponen en marcha diferentes acciones, entre ellas:

- Adaptar las guías docentes de cada materia a la metodología dee-evaluación.
- Implicara los estudiantes, en los procesos dela e-evaluaciónpara su aprendizaje (negociación, participación...).
- Diseñar instrumentos en la plataforma AV: cuestionarios y rubricas.
- Implementar los instrumentos para la e-evaluación en las asignaturas, detectando errores y problemas.
- Pase de Cuestionarios de Satisfacción a los estudiantes
- Análisis de las posibilidades de la plataforma AV en el diseño e implementación de la *e*-evaluación.
- Elaborar las conclusiones del proyecto: Evaluación y seguimiento.
- TAREA TRANSVERSAL: Coordinación del equipo interdisciplinar.

Para describir la metodología empleada en ambos proyectos tenemos que centrarnos en que se trata de la realización de estudios de casos reflexivos sobre cada una de las asignaturas que participan en el proyecto, acompañado de la aplicación de métodos de encuesta y recogida documental. Concretamente se lleva a cabo:

1. Búsqueda de documentación en bases de datos para la revisión de proyectos de investigación llevados a cabo en este ámbito.
2. Aplicación de la metodología de diseño de instrumentos de evaluación: cuestionarios, escalas de valoración y rubricas.

3. Metodología descriptiva para la recogida de información combinando la observación y la encuesta.
4. Aproximación de análisis Cuantitativo y Cualitativo: Análisis de datos descriptivos y exploratorios para la verificación del logro de objetivos.

A continuación se inserta la Figura 1 como ejemplo de aplicación de la *e*-evaluación a través de la plataforma AV.

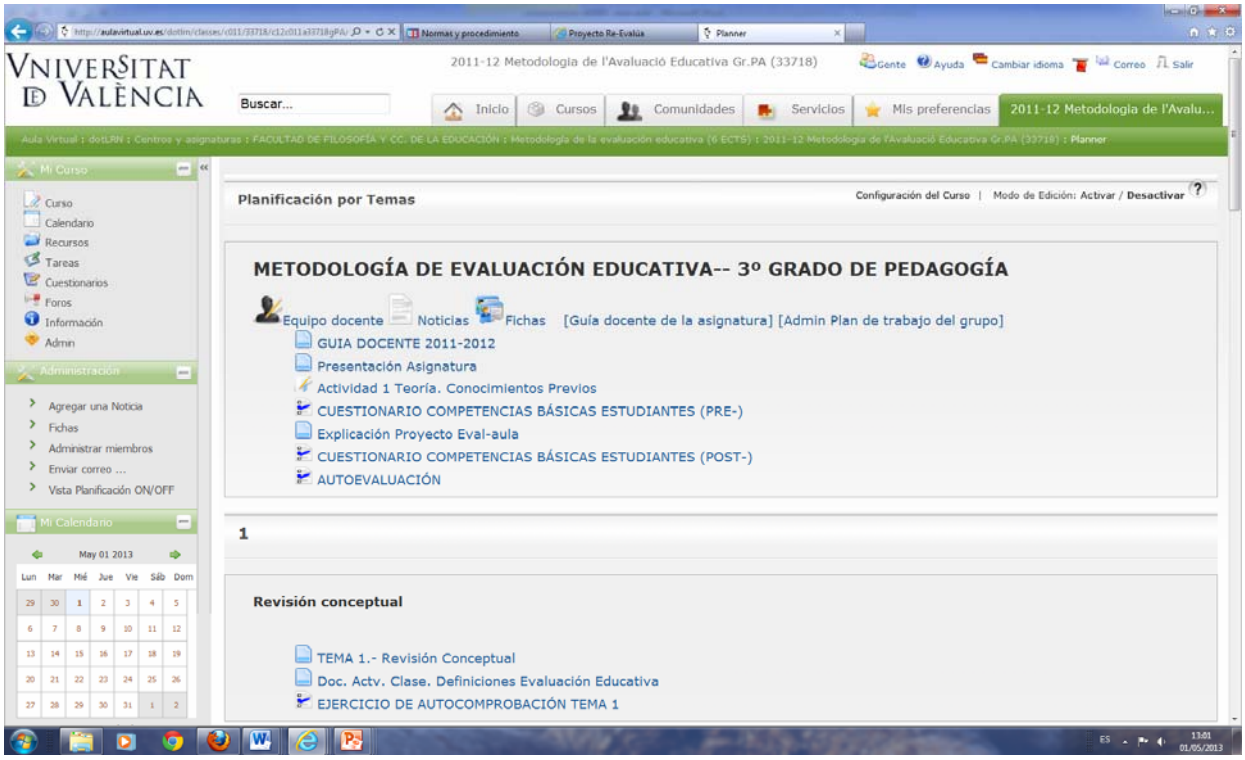


Figura 1. Ejemplo aplicación Proyecto Innovación Educativa

Concretamente, apuntar que en todas las asignaturas que forman parte de estos proyectos se ha llevado a cabo la evaluación del estudiante íntegramente a través de la Plataforma Aula Virtual (AV) (ver Figura 1). Esto ha supuesto que se han planteado a los estudiantes: Tareas, Cuestionarios, Foros, Ejercicios de autocomprobación, en algunos casos exámenes. Todas estas actividades de *e*-evaluaciónhan sido evaluadas a través del módulo Fichas de estudiantes. Así cada alumno/a ha conocido su nota individual detallada por bloques y tareas sujetas a evaluación.

Por otro lado, se han implementado estrategias de autoevaluación por parte del estudiante, a través de cuestionarios creados al efecto y en estos momentos estamos trabajando y reflexionando respecto a la posible implementación en la plataforma AV de una rúbrica para la evaluación entre iguales.

Discusión

En cuanto a las conclusiones e implicaciones extraídas a partir de la implementación de estos dos proyectos y de su posterior análisis, podemos destacar de manera global que:las acciones innovadoras implementadas nos han permitido mejorar los procesos evaluativos implementados a través de la plataforma de Aula Virtual de la Universitat de València; se ha

logrado que los estudiantes participen en su propia evaluación del aprendizaje; y se haavanzadoen la formación como grupo de docentes específicamente en la construcción de instrumentos de *e*-evaluación, en la utilización de la plataforma virtual, en las estrategias de colaboración docente. Si concretamos un poco más y por niveles podemos señalar que:

Respecto a la Plataforma Aula Virtual

- Se ha producido un manejo eficaz de la plataforma para el desarrollo de estrategias evaluativas. Conocimiento pormenorizado de los módulos de evaluación de la misma.

- Detección de inconvenientes/limitaciones concretas en los módulos de la plataforma para el desarrollo eficaz de la *e*-evaluación. Por ejemplo:

  - El módulo de tareas de evaluación y el módulo fichas no están vinculados provocando una desfragmentación de dichos módulos no operativa para la evaluación.

  - El módulo de Cuestionarios: Complejidad en el desarrollo de rúbricas por el tipo de respuestas a introducir.Complejidad en la asignación de puntos a cada pregunta de un cuestionario (escalas de valoración o rúbricas).

  - El módulo Fichas de Estudiantes: Sólo permite poner una nota mínima en cada bloque y no por tareas.Cuando un alumno/a no alcanza los mínimos en la nota final se debería de señalar no simplemente con un asterisco.Debería de haber una correspondencia/validez entre las notas puestas en fichas de estudiantes y las actas de evaluación.

  - Los estudiantes no pueden evaluar a sus compañeros/as a través de una escala de valoración y que la nota ofrecida se añada de forma automática en el informe o ficha de evaluación del estudiante evaluado. No se puede llevar a cabo evaluación entre iguales.

Respecto a lae-evaluación

- Hemos aprendido que es posible trabajar en diferentes disciplinas la e-evaluaciónpor su naturaleza flexible/ multimodal.

- Hemos aprendido conceptos nuevos relacionados con la evaluación y lo que implican para los estudiantes y su aprendizaje (evaluación auténtica, evaluación orientada al aprendizaje, coevaluación y autoevaluación).

- Hemos desarrollado instrumentos de evaluación eficaces para la *e*-evaluación: listas de verificación, escalas de valoración y rúbricas.

Respecto a nuestros estudiantes

- Hemos comprobado la necesidad de trabajar desde procesos de reflexión y auto-reflexión de su aprendizaje y la evaluación del mismo.

- Han profundizado en el conocimiento sobre la plataforma y los procesos de evaluación: han aprendido a trabajar más y mejor con plataformas virtuales de aprendizaje.

Respecto al Profesorado que ha participado en los proyectos

- Hemos comprobado la importancia de la actitud de diálogo, comunicación y cooperación del profesorado para el desarrollo adecuado de innovación y cambios estratégicos en la evaluación del estudiante.

Referencias

Bloxham, S. y Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in Higher Education. A practical guide*. New York: Open University Press - McGraw Hill Education.

Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (xvii-xix). London: Routledge.

Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 399-413.

Carless, D. (2003, noviembre). *Learning-oriented assessment*. Paper presented at the Evaluation and Assessment Conference. Adelaide, University of South Australia.

Chiva, I., Ramos, G., Alonso, A., Catalá, M., Gómez, M. B., Simo, S. y Vello, M.A. (2012, noviembre). *Una experiencia de colaboración docente interdisciplinar e interfacultativa para la mejora de la docencia universitaria*. Comunicación presentada al I Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa.INNOVAGOGIA 2012.

Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*, *351*, 381-407.

Keppell, M., y Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 453-464.

Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, *241*, 467-486.

Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, *331*, 67-99

Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S, (Eds.) (2011). *e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

AFECTOS E INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

David Molero López-Barajas, Universidad de Jaén
Email contacto: dmolero@ujaen.es

Resumen

Nuestro estudio pretende conocer las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional autoinformada y afectos en los participantes del mismo, y establecer la existencia de diferencias significativas en las valoraciones obtenidas en función de las variables sociodemográficas consideradas. La muestra estuvo compuesta por 132 estudiantes de educación primaria. A todos ellos se les administró el cuestionario EQi-YV de Inteligencia Emocional Autopercibida y la Escala de Afectos Positivos y Negativos para niños y adolescentes –PANASN-. Se ha realizado un estudio descriptivo de las dimensiones consideradas en los instrumentos y un análisis para la obtención de diferencias significativas (pruebas t y ANOVA) entre las variables sociodemográficas. Las dimensiones más valoradas de la Inteligencia Emocional Autopercibida han sido el estado general de ánimo y las relaciones interpersonales, siendo las menos valoradas la dimensión intrapersonal y la referida al control de las emociones. En relación a los afectos, los positivos obtienen una valoración superior a los negativos. Hemos encontrado diferencias significativas en el estado general de ánimo en función del centro evaluado y en el control de las emociones en función del género.

Descriptores: *Afectos, Inteligencia emocional percibida, Escuela.*

Abstract

Our study aims to determine the scores on self-reported emotional intelligence and affections in the same participants, and establish the existence of significant differences in the valuations obtained in terms of sociodemographic variables considered. The sample consisted of 132 elementary school students. All patients were administered the questionnaire EQi-YV and self-perceived Emotional Intelligence Scale Positive and Negative Affects Children and Adolescents. We performed a descriptive study of the dimensions considered in the instruments and analysis to obtain significant differences (t-tests and ANOVA) between sociodemographic variables and scores consider the instruments. The most valued dimensions of Emotional Intelligence have been self-perceived general state of mind and interpersonal relationships, being the least valued and intrapersonal dimension refers to the control of emotions. In relation to the affections, the positive get a higher valuation the negatives. We found significant differences in the dimensions overall mood depending on the institution evaluated and control of emotions based on gender.

Keywords: *Afective education, Perceveid emotional intelligence, School.*

Introducción

Educar nuestros sentimientos, controlar nuestras emociones y gestionarlas de forma correcta para poder hacer frente a la adversidad y a los fracasos, y saber relacionarlos con los demás son herramientas indispensables para llevar una vida más o menos feliz. Sin embargo, no nacemos sabiéndolas, sino que las tenemos que aprender. La inteligencia emocional (IE) se ha convertido en una destreza esencial en el desarrollo tanto de personas como de organizaciones, porque sus principios proporcionan una nueva manera de entender y evaluar el comportamiento y las habilidades de cada uno. No podemos vivir sólo de las emociones, porque nuestra vida sería un caos, pero lo cierto es que tampoco podemos prescindir de ellas (Molero y Ortega-Álvarez, 2011).

A pesar de la importancia de la IE en el mundo educativo, somos sensibles a la dificultad de la implementación de esta formación en la escuela. Coincidimos con Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) en los importantes obstáculos que nos encontramos en la escuela para su desarrollo, ya que el éxito depende de la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa (Molero, 2009; Pena, Extremera y Pacheco, 2011). Sin duda la gestión emocional debe ser incluida en la formación inicial de los docentes, ya que la competencia emocional permitirá potenciar en los futuros profesionales de la educación un perfil profesional y personal con auténtico compromiso hacia los otros.

La diferenciación entre afecto positivo (AP) y afecto negativo (AN) ha sido considerada como uno de los aspectos más importantes para la separación conceptual entre la ansiedad y la depresión tanto en adultos (Sandín *et al.*, 1999) como en la infancia (Sandín, 2003); si bien tanto la ansiedad como la depresión comparten un elevado AN, únicamente la depresión se caracteriza por asociarse a niveles bajo de AP.

Los objetivos de nuestro estudio pretenden: *(1)* conocer las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional autoinformada y en afectos en los participantes del mismo, y *(2)* establecer la existencia de diferencias significativas en las valoraciones obtenidas en función de las variables sociodemográficas consideradas.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 132 estudiantes de educación primaria de dos centros públicos de la ciudad de Martos, provincia de Jaén – España – (64 del *Centro 1* y 68 del *Centro 2)*. 43 de ellos de 4º curso (32.57%), 41 de 5º curso (31.06%) y 48 de 6º (36.36%). En relación al sexo de los mismos, 64 eran niños (48.8%) y 68 niñas (51.51%). Sus edades estaban comprendidas entre los 9 y los 13 años *(Media*=10.44 años, *DT*=±.95).

Los centros educativos nos permitieron administrar los instrumentos considerados y realizar el estudio una vez recibida la autorización de los familiares de los escolares.

Instrumentos

Cuestionario de datos socio-demográficos

Se incluyeron preguntas sobre variables socio-demográficas de los sujetos objeto de estudio: centro educativo (Centro 1 y Centro 2), sexo (hombre o mujer) y curso (4º, 5º y 6º de Primaria).

Emotional Quotient Inventory -Young Version- EQi-YV

Este instrumento, conocido como EQi-YV (Bar-On y Parker, 2000), está destinado a estudiantes con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años de edad. La escala está formada por 60 ítems tipo Likert con un rango de puntuación que oscila entre 1 y 4. En ella se valoran cinco dimensiones: Estado general de ánimo (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida), Adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos), Manejo de las emociones/control del estrés (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones), Interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros), e Intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros).

En la versión española (Ferrándiz *et al.*, 2012), la fiabilidad para cada una de las dimensiones oscila entre .63 y .80 (Estado de ánimo α = .80; Adaptabilidad α=.77; Manejo de las emociones o control del estrés α=.77; Interpersonal α=.72; e Intrapersonal α=.63).

Escala de Afectos Positivos y Negativos para niños y adolescentes (PANASN)

Fue la adaptación española para niños y adolescentes de la conocida prueba *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) de Watson, Clark y Tellesgen (1988), ya que la versión original, a pesar de ser un instrumento de gran interés y de enorme aceptación internacional es una prueba diseñada para personas adultas, no adecuada para niños y adolescentes. Esta adaptación española a población escolar desarrollada por Sandín (2003) se denomina Escala de Afectos Positivos (AP) y Afectos Negativos (AN) para niños y adolescentes (PANASN). La validez factorial del PANASN es similar a la estructura del PANAS, ya que incluye el mismo número de ítems que la versión original, 20 ítems con una valoración tipo Likert de 3 puntos, 10 sobre Afectos Negativos (AN) y 10 sobre Afectos Positivos (AP); confirmándose la estructura bidimensional de la escala original (Sandín, 2003).

La fiabilidad informada (consistencia interna) de esta escala para niños (PANASN), por el autor de la misma es superior a .70 en las dos subescalas (AN chicos α=.74, AN chicas α=.75; AP chicos α=.73, AP chicas α=.72).

Procedimiento

Una vez obtenidos los correspondientes permisos de las familias de los escolares y de los centros educativos, se le administraron a todos los sujetos de la muestra los instrumentos en su contexto natural de aprendizaje durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el horario habitual de clase en presencia de los docentes que impartían clase en ese momento. Tras la recogida de los datos se procedió al análisis estadístico de los mismos.

Análisis de estadístico

Se realizó un estudio descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión) de las dimensiones consideradas en los instrumentos y otro análisis para la obtención de diferencias significativas, pruebas *t* de diferencia de medias y análisis de la varianza (ANOVA) entre las variables sociodemográficas consideradas y las puntuaciones de los instrumentos, con *post hoc*, para comprobar las diferencias por pares.

El análisis estadístico se realizó con un 95% de intervalo de confianza ($p<.05$), para la gestión de los datos hemos empleado la aplicación informática IBM SPSS 19.0 Statistics.

Resultados

Estudio descriptivo

En la Tabla 1, se presentan las puntuaciones medias, desviaciones típicas y fiabilidad obtenida en nuestro estudio para las distintas dimensiones analizadas en los dos instrumentos.

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas y fiabilidad de las escalas del estudio

	Media	***Desviación típica***	***α de Cronbach***
EQi-YV			
Estado general de ánimo	45.37	±5.96	.84
Adaptabilidad	29.69	±4.86	.77
Control de las emociones	27.76	±5.39	.65
Interpersonal	39.22	±5.12	.70
Intrapersonal	15.62	±2.79	.62
PANASN			
Afectos negativos	18.0	±3.25	.65
Afectos positivos	23.90	±2.61	.72

Las dimensiones más valoradas de la inteligencia emocional han sido el estado general de ánimo y las relaciones interpersonales, siendo las menos valoradas la dimensión intrapersonal y la referida al control de las emociones. En relación a los afectos, los afectos positivos obtienen una valoración superior a los negativos.

Diferencias en función del centro educativo

Se realizó un prueba de diferencias de medias entre la variable centro educativo y las valoraciones obtenidas en las distintas escalas de los instrumentos, con el propósito de identificar las diferencias en función de las variables consideradas.

Tabla 2
Prueba de diferencias de medias entre centros y escalas

Escalas de los instrumentos	Centro 1 n = 64	Centro 2 n = 68	*t*	*p*
	Media (DT)	*Media (DT)*		
EQi-YV				
Estado general de ánimo	44.28 (±5.76)	46.39 (±6.007)	-2.062	.041*
Adaptabilidad	29.03 (±4.94)	30.32 (±4.75)	-1.532	.128
Control de las emociones	26.93 (±4.92)	28.54 (±4.75)	-1.723	.087
Interpersonal	38.95 (±5.03)	39.48 (±5.23)	-.595	.553
Intrapersonal	15.84 (±2.87)	15.42 (±2.71)	.857	.393
PANASN				
Afectos negativos	17.79 (±3.28)	18.19 (±3.22)	-.695	.488
Afectos positivos	23.95 (±2.49)	23.86 (±2.74)	.187	.852

* $p < .05$.

Tan sólo hemos encontrado diferencias significativas en una de las escalas, la escala Estado general de ánimo del EQi-YV [$t(130)$=-2.006, p<.05], siendo esta diferencia favorable al segundo de los centros (Centro 2). No se aprecia significatividad en ninguna otra escala de los instrumentos utilizados con respecto a la variable sociodemográfica centro educativo (p.>05 *ns.*).

Diferencias en función del sexo

En la Tabla 3 aparecen los resultados de la prueba de diferencias de medias entre la variable sociodemográfica sexo (hombre *vs.* mujer) y las escalas de los instrumentos.

Tabla 3
Prueba de diferencias de medias entre el sexo y las escalas de los instrumentos

Escalas de los instrumentos	Hombres (n = 64)	Mujeres (n = 68)	*t*	*p*
	Media (DT)	*Media (DT)*		
EQi-YV				
Estado general de ánimo	46.14 (±6.17)	44.64 (±5.70)	1.444	.151
Adaptabilidad	30.54 (±5.24)	28.89 (±4.37)	1.967	.051
Control de las emociones	29.35 (±5.27)	26.26 (±5.10)	3.426	.001*
Interpersonal	38.54 (±4.83)	39.86 (±5.33)	-1.487	.139
Intrapersonal	15.85 (±2.75)	15.41 (±2.82)	.920	.359
PANASN				
Afectos negativos	17.79 (±3.08)	18.19 (±3.41)	-.695	.488
Afectos positivos	23.48 (±2.63)	24.35 (±2.55)	-1.825	.070

* $p < .05$

En esta ocasión, volvemos a constatar que no existen diferencias significativas a nivel estadístico en las dimensiones de los tres instrumentos utilizados con respecto a la variable sociodemográfica *sexo* [$t(130)$<2, p>.05 *ns.*], salvo en la escala Control de las emociones del EQi-YV, en la cual sí se observa significatividad estadística en las diferencias en función del

sexo [*t(130)*=3.426; *p*<.05] siendo favorable al grupo de los hombres (*Media*♂=29.35 *vs.Media*♀=26.26).

Diferencias en función del curso

Para identificar la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las escalas en función de los tres cursos de educación primaria considerados, se llevo a cabo un análisis de la varianza (ANOVA).

Tabla 4
Diferencias en las escalas en función del curso

Instrumentos	Curso	*n*	*Media (DT)*	*F*	*gl*	*p*
EQi-YV Estado general de ánimo	4º curso	43	45.46 (±5.59)	1.654	2-129	.195
	5º curso	41	46.56 (±5.49)			
	6º curso	48	44.27 (±6.56)			
EQi-YV Adaptabilidad	4º curso	43	30.93 (±4.42)	2.332	2-129	.101
	5º curso	41	29.48 (±5.09)			
	6º curso	48	28.77 (±4.91)			
EQi-YV Control de las emociones	4º curso	43	28.30 (±5.62)	1.050	2-129	.353
	5º curso	41	26.75 (±6.03)			
	6º curso	48	28.14 (±4.54)			
EQi-YV Interpersonal	4º curso	43	38.41 (±4.91)	.910	2-129	.405
	5º curso	41	39.90 (±5.53)			
	6º curso	48	39.37 (±4.94)			
EQi-YV Intrapersonal	4º curso	43	15.76 (±2.51)	.363	2-129	.696
	5º curso	41	15.80 (±3.05)			
	6º curso	48	15.35 (±2.83)			
PANASN Afectos negativos	4º curso	43	18.11 (±3.36)	.153	2-129	.858
	5º curso	41	18.12 (±3.25)			
	6º curso	48	17.79 (±3.19)			
PANASN Afectos positivos	4º curso	43	24.13 (2.48)	.246	2-129	.782
	5º curso	41	23.78 (2.76)			
	6º curso	48	23.81 (2.64)			

Nota. *M=Media; DT=Desviación típica; F=Distribución F; gl=Grados de libertad; p=Sign. estadística.*

No se han apreciado diferencias significativas a nivel estadístico en ninguna de las escalas de los instrumentos en función de la variable curso [*F*(2-129)<3; *p*>.05 *ns.*], por lo que no fue preciso realizar pruebas *post hoc*, para comprobar diferencias por pares.

Discusión

El presente trabajo proporciona evidencias empíricas sobre el estudio de la inteligencia emocional percibida y los afectos en Educación Primaria, sirviendo las mismas para interpretar las competencias, habilidades emocionales y sociales, así como los afectos de la población escolar en nuestro contexto. Algunos estudios con muestras similares a la nuestra tampoco han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional medida a través de autoinformes, en función de la variable sociodemográfica sexo, incluso tras el fin de la escolaridad obligatoria (Extremera, Fernández-Berrocal, y Salovey, 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006, Molero, Ortega-Álvarez, Moreno, 2010). Parece ser que estas discrepancias se agudizan desde el inicio de la adolescencia siendo favorables a las mujeres que tienen mayores capacidades

para percibir las emociones por la mayor subordinación social a la que han sido sometidas (Keltner, Gruenfeld y Andersen, 2003).

En nuestro caso, la escala Control de las emociones ha sido la única en la que hemos encontrado diferencias significativas en el EQi-YV en función del sexo. Hemos comprobado que, en el resto de variables sociodemográficas (centro y curso), no se han apreciado diferencias significativas, algo que puede estar provocado para la similitud entre el perfil de los estudiantes de los dos centros al ser de la misma localidad y el parecido en la edad de los sujetos de la muestra. Así queda de manifiesto en los baremos de corrección del EQ-i:YV en su versión española (Ferrándiz *et al.*, 2012), en los cuales aparecen los mismos percentiles para las tres edades de la muestra (9 a 12 años).

En relación a los afectos, no hemos encontrado diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas. De forma similar a otros estudios (Sandín *et al.*, 1999) es necesario considerar que al igual que las emociones, en general, los afectos son estados mentales y afectivos que comprenden sentimientos, cambios fisiológicos, expresiones corporales y tendencias a actuar de una manera específica (Frijda, Manstead, & Bem, 2000). Los afectos positivos, en particular, son aquellos en los que predomina el bienestar (Lucas, Diener, & Larsen, 2003. Las emociones positivas favorecen un razonamiento eficiente, flexible y creativo. Un razonamiento de este tipo es predictor de un aprendizaje significativo y, por tanto, de un buen rendimiento académico (Oros, 2009). Siempre que sea posible, se recomienda aprovechar el contexto escolar como centro de intervención. Se sugiere planificar actividades didácticas, estructuradas, con un propósito definido, integradas al currículo escolar para obtener de ellas todo el beneficio posible. Las mismas deberían implementarse sistemáticamente en el horario habitual de clases.

No queremos finalizar nuestro estudio sin reflexionar sobre la importancia de trabajar la formación integral del alumnado, en la que debemos incluir el mundo afectivo y el emocional de los mismos; este es el objeto de la educación y el que los docentes, desde los centros educativas, deben lograr.

Referencias

Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (Eds.) (2000). *The handbook of emotional intelligence*. *Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spannish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Versión 2.0: realiabilities, age and gender differences. *Psicothema, 18*, 42-48.

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 309-339.

Frijda, N. H., Manstead, A. S. R., & Bem, S. (2000). *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Keltner, D., Gruenfeld, D. y Andersen, C. (2003). Power, approach and inhibition. *Psychological Review*, *110*(2), 265-284.

Lucas, R. E., Diener, E., & Larsen, R. J. (2003). Measuring positive emotions. In S. J. Lopez & C. R. Zinder (Eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*. Washington, DC: American Psychological Association.

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.

Molero, D. (2009, septiembre). *Emotional competences of teachers during their initial education. Gender differences in role.* Trabajo presentado en el Second International Congress on Emotional Intelligence. Santander, Universidad de Cantabria.

Molero, D. y Ortega-Álvarez, F. (2011). Inteligencia emocional autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, *6*, 47-61.

Molero, D., Ortega-Álvarez, F. y Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 3*, 165-172.

Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología, 43*(2), 288-296.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *6*(2), 437-454.

Pena, M., Extremera, N. y Pacheco, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en los adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1), 69-79.

Sandín, B. (2003). Escalas Panas de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *8*(2), 173-182.

Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema, 11*(1), 37-51.

Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 1063-1070.

VARIABLES PREDICTIVAS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Núria Pérez-Escoda, Universidad de Barcelona
Email contacto: nperezescoda@ub.edu

Resumen

Este trabajo presenta un estudio sobre el nivel de satisfacción general con la vida de una muestra de estudiantes universitarios. Se establece un modelo predictivo a partir de diversas variables independientes entre las que destacan: sentido vital, autoestima, nivel de estudios, valoraciones sobre el trabajo, la salud, las relaciones familiares y sociales, el estrés y su afrontamiento, redes de apoyo y competencias emocionales. Además de presentar los resultados en cada una de las variables evaluadas, se analizan las correlaciones más destacadas y se realiza un análisis de regresión paso a paso (stepwise) que identifica un conjunto de variables que explican el 64% de la satisfacción con la vida. La muestra está constituida por 609 estudiantes de grados y máster de diversas universidades catalanas y aragonesas. Es una muestra mayoritariamente femenina (81,1%) con edades oscilan entre los 18 y 67 años siendo la edad media de 31 años.

Descriptores: *satisfacción con la vida, competencias emocionales, bienestar subjetivo, predicción.*

Abstract

This paper presents a study on the level of satisfaction with life in a sample of university students. A predictive model is established from diverse independent variables among which the following stand out: vital sense, self-esteem, level of studies, evaluations on job, health, family and social relationships, the stress and coping, social support and emotional competencies. In addition to presenting the results in each of the variables evaluated, correlations are analyzed and we used an analysis of stepwise regression that identifies a set of variables that explain the 64% satisfaction with life. The sample is composed of 609 students of degrees and master from diverse universities in Catalonia and Aragon. Sample is predominantly female (81.1%) aged between 18 and 67 years with an average age of 31 years old.

Keywords: *life satisfaction, emotional competence, subjective well being, prediction.*

Introducción

La satisfacción con la vida es un campo de investigación que tomó relevancia a partir de los años setenta cuando el concepto de calidad de vida evolucionó y empezó a concebirse desde una dimensión psicosocial más allá de las condiciones necesarias para una buena vida (alimentación, vivienda y cuidados médicos suficientes, entre otros). Así la satisfacción con la

vida se relaciona con un sentimiento personal de bienestar o de felicidad. Se trata pues de la percepción personal sobre la propia situación en la vida partiendo de los propios objetivos, expectativas, valores e intereses influenciados por el contexto cultural de referencia.

Diener (1984) indicó la existencia de dos enfoques básicos a la hora de explicar el concepto de satisfacción con la vida al que equipara a los constructos de bienestar subjetivo o felicidad. El primero de estos enfoques, denominado modelo de abajo-arriba (*bottom-up)* interpreta que las personas están satisfechas porque experimentan muchas situaciones o momentos satisfactorios. El segundo enfoque, denominado modelo de arriba-abajo (*topdown*), considera que la predisposición global a experimentar las cosas de manera positiva es la responsable de las interacciones particulares del individuo con el mundo. En cualquier caso, la satisfacción con la vida puede medirse a partir de un juicio de carácter subjetivo y global mediante el que la persona valora su vida. Para ello se construyó la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS) de Diener, ampliamente utilizada en investigaciones sobre este constructo.

Sin embargo, de acuerdo con algunos autores consideramos de interés investigar la influencia de un conjunto de dimensiones o variables importantes en la vida de las personas partiendo de la hipótesis de que su valoración particular incide en la valoración global de la satisfacción con la vida (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Rojas, 2006). En este sentido, en el presente trabajo se pretende avanzar en determinar como algunas de estas variables tienen un peso importante en la predicción de la satisfacción en la vida.

Método

Muestra

En el estudio han participado un total de 609 estudiantes de grado y Máster de las Facultades del área de educación de diversas universidades catalanas y aragonesas. El grupo de estudiantes estaba compuesto por 113 hombres y 494 mujeres, con una edad media de 30,98 (SD = 9.88). La mayoría de los estudiantes, el 71,8% trabajaban durante el estudio y solo el 14,3 % manifiesta estar en desempleo.

Instrumentos

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Coincidimos con Vazquez et al. (2012) en que el SWLS es probablemente la medida de satisfacción vital más citada en la literatura científica. Consiste en un conjunto de 5 afirmaciones frente a las cuales las personas deben indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert de 7 puntos. Las buenas propiedades psicométricas de la SWLS han sido confirmadas durante los últimos veinte años y hay trabajos recientes (Diener y González, 2011; Pavot y Diener, 2008) que resumen de modo muy completo estos estudios. En ellos se ha demostrado una alta consistencia interna de la escala, con coeficientes alfa de Cronbach oscilando de .79 a .89 (Blais, Vallerand, Pelletier, y Briere, 1989; Diener, et al., 1985; Pavot, Diener, Colviny y Sandvik, 1991). De acuerdo con el trabajo de Vázquez, Duque y Hervás (2012) existe suficiente evidencia empírica acerca de la validez de la SWLS incluso en muestras españolas (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000).

Cuestionario de desarrollo emocional de Adultos (CDE-A) (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010). Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en el marco

teórico de la educación emocional desarrollado por el GROP (Bisquerra y Pérez, 2007), Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de Universidad de Barcelona. De acuerdo con este modelo aporta información sobre las cinco dimensiones de la competencia emocional además de una puntuación global. Consiste en una Escala de Likert con 11 opciones de respuesta de 0 a 10. En su forma extensa, utilizada en este estudio, consta de 48 ítems, (7 elementos) corresponden a conciencia emocional; (13) a regulación emocional, (7) autonomía emocional, (12) competencias sociales y (9) competencias para la vida y el bienestar. De acuerdo con un estudio anterior con una muestra de 1.537 adultos, la fiabilidad medida mediante el alfa de Cronbach es de 0.92, para la escala completa, y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones (Pérez-Escoda et al., 2010).

Cuestionario de Autopercepción de Bienestar. Fue elaborado ad hoc para esta investigación con el propósito de recoger información sobre el grado de satisfacción en diferentes dominios de cada sujeto mediante una escala de siete puntos. Recoge información sobre las siguientes variables o dominios: Sentido vital (SV), Afrontamiento eficaz de las situaciones estresantes (AE), Salud autopercibida (S), Satisfacción con el trabajo (ST), Resiliencia autopercibida (RL), Satisfacción con la situación familiar (SF), Satisfacción con las relaciones sociales (RS), Autoestima (A), Seguridad Laboral (SL), satisfacción con el nivel de estudios (NE), Problemas importantes (P), Estrés autopercibido (E), Responsabilidad (R), Redes de Apoyo (RA), Inteligencia autopercibida(I) y Inteligencia Emocional autopercibida (IE). La consistencia interna de la escala en este estudio es considerablemente alta ($\alpha = .89$).

Procedimiento

Durante los años 2009 y 2010 se invito a los estudiantes de las diversas universidades participantes a colaborar de forma voluntaria en un estudio sobre la satisfacción con la vida i las competencias emocionales. Todos los estudiantes completaron los cuestionarios on-line siguiendo las instrucciones facilitadas previamente por los investigadores. Las respuestas fueron totalmente anónimas para reducir la influencia de la deseabilidad social.

Resultados

De acuerdo con los resultados que podemos observar en la Tabla 1 puede observarse que la satisfacción con la vida de los participantes en el estudio se sitúa en 24,43 puntos, lo que significa que poseen un nivel medio de satisfacción. De forma parecida el nivel de competencia emocional total es medio destacando un buen nivel en las dimensiones conciencia y competencia de vida y bienestar. En las demás variables también se observa un nivel medio tendiendo a alto excepto.

Tabla 1
Estadísticos descriptivo de las variables del estudio

Variable	Total			Mujeres			Varones		
	Media	S.D.	N	Media	S.D.	N	Media	S.D.	N
Satisfacción con la vida (SWLS)	24,43	5,15	609	24,52	5, 20	494	23,98	5,01	113
Total Competencia Emocional (CDE-A)	6,49	1,04	609	6,50	1,05	494	6,45	,985	113
Conciencia emocional (CE)	7,29	1,22	609	7,36	1,21	494	6,99	1,23	113
Regulación Emocional (RE)	5,86	1,36	609	5,82	1,36	494	6,05	1,31	113
Competencia Social (CS)	6,43	1,22	609	6,48	1,24	494	6,21	1,12	113
Autonomía emocional (AE)	5,87	1,40	609	5,84	1,39	494	5,98	1,43	113
Competencias de vida y Bienestar (CVB)	7,35	1,13	609	7,36	1,12	494	7,29	1,18	113
Sentido vital (SV)	5,39	1,43	609	5,43	1,45	494	5,23	1,35	113
Afrontamiento situaciones estresantes (ASE)	4,67	1,33	609	4,64	1,37	494	4,76	1,15	113
Salud autopercibida (S)	5,26	1,44	609	5,22	1,46	494	5,43	1,35	113
Satisfacción con el trabajo (ST)	5,00	1,62	609	4,96	1,60	494	5,13	1,50	113
Resiliencia autopercibida (RL)	5,16	1,43	609	5,13	1,47	494	5,27	1,2	113
Satisfacción con la situación familiar (SF)	5,27	1,61	609	5,30	1,60	494	5,12	1,61	113
Satisfacción con relaciones sociales (RS)	5,40	1,34	609	5,45	1,32	494	5,16	1,40	113
Autoestima (A)	5,28	1,30	609	5,25	1,30	494	5,37	1,27	113
Seguridad Laboral (SL)	4,41	1,70	609	4,38	1,69	494	4,52	1,74	113
satisfacción con el nivel de estudios (NE)	5,39	1,48	609	5,39	1,51	494	5,37	1,36	113
Problemas importantes (P)	5,14	1,89	609	5,20	1,93	494	4,92	1,70	113
Estrés autopercibido (E)	3,80	1,65	609	3,86	1,64	494	3,56	1,69	113
Responsabilidad (R)	5,44	1,41	609	5,43	1,43	494	5,51	1,29	113
Redes de Apoyo (RA)	5,54	1,38	609	5,55	1,41	494	5,49	1,30	113
Inteligencia autopercibida (I)	5,30	1,19	609	5,27	1,21	494	5,40	1,12	113
Inteligencia Emocional autopercibida (IE)	4,88	1,32	609	4,90	1,32	494	4,75	1,32	113

Como se puede observar en la Tabla 2, la satisfacción con la vida (SWLS) correlaciona significativamente con la competencia emocional total (CDE-A) y cada una de sus dimensiones. Asimismo, correlaciona también significativamente con todas las variables del estudio. Sin embargo conviene reparar en las magnitudes de las correlaciones puesto que algunas son demasiado pequeñas para suponer que tengan una relación relevante. En este sentido, en la correlación entre el dominio de competencias emocionales medidas con el CDE-A, solo seria destacable la existencia de cierta relación entre la competencia emocional general (r = .23) y concretamente en base a la dimensión competencias de vida y bienestar (r = .28). Esto contrasta con una mayor relación con la percepción de inteligencia emocional (IE) (r = .49). Atendiendo a las otras variables estudiadas encontramos relaciones que oscilan entre r = -.25 y r = .58, con la única excepción de la vivencia de problemas importantes en su vida cuya correlación aun siendo significativa es insignificante (r = .14).

Este análisis nos invita a la realización de un estudio de regresión múltiple (*stepwise*) en el que la satisfacción con la vida (SWLS) sea la variable dependiente. En el estudio se introdujeron 21 variables, las cinco dimensiones de la competencia emocional: Conciencia emocional (CE), Regulación Emocional (RE), Competencia Social (CS), Autonomía emocional (AE), Competencias de vida y Bienestar (CVB), seguidas de las otras variables sobre las que se había recogido datos: Sentido vital (SV), Afrontamiento eficaz de las situaciones estresantes (ASE), Salud autopercibida (S), Satisfacción con el trabajo (ST), Resiliencia autopercibida (RL), Satisfacción con la situación familiar (SF), Satisfacción con las relaciones sociales (RS), Autoestima (A), Seguridad Laboral (SL), satisfacción con el nivel de estudios (NE), Problemas importantes (P), Estrés autopercibido (E), Responsabilidad

(R), Redes de Apoyo (RA), Inteligencia autopercibida (I) y Inteligencia Emocional autopercibida (IE).

El resumen del modelo puede observarse en la Tabla3. El análisis permitió la entrada de solo 11 de estas variables con las que se obtiene un coeficiente de determinación de ,64. Este coeficiente nos indica que las variables usadas en el modelo explican en un 64% -valor de R2 ajustado- la variabilidad total de la satisfacción con la vida (SWLS).

Tabla 2

Correlaciones entre SWLS, CDE_9-13 y otras variables estudiadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
t	1																					
2-CDE_A	,23**	1																				
3-CE	,12**	,69**	1																			
4-RE	,19**	,87**	,47**	1																		
5-CS	,15**	,83**	,57**	,57**	1																	
6-AE	,18**	,83**	,43**	,71**	, 60**	1																
7-CVB	,28**	,80**	,51**	,64**	,56**	,62**	1															
8-SV	,56**	,12**	,09*	,10*	,05**	,06**	,16*	1														
9-ASE	,47**	,31**	,22**	,31**	,22**	,21**	,27**	,40**	1													
10-S	,50**	,02	,01	,05	-,04	,01	,06	,40	,39**	1												
11-ST	,53**	,05	,01	,06	,01**	,04	,08	,36	,38**	,38	1											
12- RL	,46**	,24**	,15**	,20**	,20**	,16**	,24**	,46**	,64**	,34**	,40**	1										
13- SF	,53**	,12**	,06**	,10**	,08	,07**	,17**	,38*	,30	,29**	,28**	,34**	1									
14- RS	,55**	,13	,11**	,04**	,17**	,10	,14**	,42**	,36**	,39	,33**	,42**	,48**	1								
15- A	,62**	,25**	,15	,19**	,20**	,20**	,26	,55**	,51**	,45**	,38	,59**	,48**	,601*	1							
16- SL	,45**	,07**	,02**	,08	,03**	,05**	,10**	,24	,24**	,28**	,67**	,25	,14**	,23**	,26**	1						
17- NE	,52**	,02	-,01	,00	,03**	,02**	,06**	,40**	,38**	,44**	,43**	,41**	,36**	,44**	,45**	,34**	1					
18- P	,14**	-,03	,01	-,04	-,03**	-,04**	-,02*	,31**	,14**	,12**	,22**	,33**	,02**	,22**	,24*	,17*	,27**	1				
19-E	-,25**	-,18**	-,04	-,26**	-,06**	-,16**	-,15**	-,10**	-,23**	-,26**	-,14**	-,12**	-,20**	-,16*	-,23**	-,10**	-,11**	,12**	1			
20- R	,47**	,03	-,03	,02	,01**	,02**	,08*	,51*	,30**	,43*	,37*	,45*	,29**	,43**	,50*	,28**	,42**	,34*	-,06**	1		
21-RA	,58**	,13**	,05	,09*	,13**	,088*	,17**	,54**	,37**	,447*	,336*	,48**	,546*	,605*	,59**	,219*	,475*	,25**	-,198*	,50**	1	
22- I	,45**	,13**	,11**	,07	,12**	,10	,17	,46	,43**	,40	,32	,55	,39**	,40	,59	,20**	,50	,26	-,09*	,53	,55	1
23- IE	,49**	,28**	,27**	,24**	,21**	,20	,26	,41	,53**	,39	,30	,55	,38**	,43	,60	,20**	,40	,17	-,19**	,35	,47	,48**

Satisfacción con la vida (SWLS), Total Competencia Emocional (QDE_A), Conciencia emocional (CE), Regulación Emocional (RE), Competencia Social (CS), Autonomia emocional (AE), Competencias de vida y Bienestar (CVB), Sentido vital (SV), Afrontamiento eficaz de las situaciones estresantes (ASE), Salud autopercibida (S), Satisfacción con el trabajo (ST), Resiliencia autopercibida(RL), Satisfacción con la situación familiar (SF), Satisfacción con las relaciones sociales (RS), Autoestima (A), Seguridad Laboral (SL), satisfacción con el nivel de estudios (NE), Problemas importantes (P), Estrés autopercibido (E), Responsabilidad (R), Redes de Apoyo (RA), Inteligencia autopercibida(I) y Inteligencia Emocional autopercibida (IE).

N= 609 *p < .05 **p< .01 ***p< .001

Tabla 3
Resumen del Modelo de regresión paso a paso (stepwise) para la predicción de la satisfacción con la vida (SWLS)

Predictores en la ecuacion	B	β	R^2	F	t	gl
Autoestima	,602	,152	,390	387,38***	4,14***	608
Satisfacción Trabajo	,393	,123	,488	288,33***	3,43***	608
Familia	,520	,162	,540	237,16***	5,13***	608
Sentido vital	,583	,162	,568	198,71***	5,02***	608
Seguridad trabajo	,474	,156	,587	171,37***	4,68***	608
Salud,	,399	,111	,603	152,55***	3,69***	608
COMPVIDA	,538	,118	,616	137,63***	4,56***	608
Relaciones Sociales	,395	,103	,625	125,06***	2,99**	608
Estudios	,365	,105	,631	114,02***	3,35***	608
Problemas	-,24	-,087	,637	104,87***	-3,20***	608
Redes Apoyo	,298	,080	,640	96,35***	2,16**	608

*** P< .05 ** p< .01 * p< .001**

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos de los niveles de satisfacción con la (SWLS) son muy parecidos a los obtenidos en otras investigaciones con universitarios de otras comunidades autónomas españolas (Breva, Galindo, Gámez y Díaz, 2011). En las otras variables analizadas, los resultados apuntan unos niveles medio-altos. El estudio correlacional permite observar que todas las variables consideradas se relacionan significativamente con la satisfacción con la vida. Sin embargo, algunos dominios correlacionan con fuerza y otros lo hacen de forma insignificante por lo que se el estudio de regresión múltiple permitió analizar con mayor precisión el peso de las mismas.

Así, los dominios que nos permiten predecir la satisfacción con vida de los universitarios estarían focalizadas en once variables. Mayoritariamente coinciden con las incluidas en Diener et al (1999). La primera de ellas tiene que ver con la autoestima que por sí sola explica un 39% la variabilidad total de la satisfacción con la vida. La siguiente variable con un gran peso es la satisfacción en el trabajo. Esto puede estar relacionado con la disponibilidad ingresos económicos. Este dominio no se ha estudiado en esta ocasión y debería incluirse en nuevos estudios de acuerdo a la revisión de trabajos de Veenhoven (1994). La tercera de las variables es la satisfacción con el entorno familiar seguida de posesión de un claro sentido vital. Otros dominios importantes serian la autopercepción de salud, el nivel de competencias para la vida y el bienestar, la satisfacción con las relaciones sociales y con el nivel de estudios alcanzado. La experiencia de haber sufrido algún problema importante en la vida, también contribuye a explicar la satisfacción con la vida. Este aspecto se interpreta como indicador de resiliencia que ha permitido al sujeto superar el problema y salir resarcido del mismo. La última de las variables que contribuye a explicar la variabilidad total de la satisfacción con la vida es el disfrute de una red de relaciones sociales importante.

Contrariamente a nuestra sospecha inicial a excepción de las competencias de vida y bienestar no se incluyen en el modelo explicativo las demás dimensiones de la competencia emocional. Será necesario seguir investigando, tal vez con medidas que no sean pruebas de autoinforme.

Para profundizar en la hipótesis planteada también sería necesario realizar nuevos estudios en los que se consideren otras variables como la edad, el género, el nivel o disponibilidad de ingresos, entre otras. Paralelamente sería interesante realizar algunos estudios de regresión

jerárquicos para analizar el papel mediador de alguno de los dominios y llegar a una predicción más precisa. En todo caso, el conocimiento de los 11 dominios puestos de manifiesto en esta investigación que contribuyen a explicar la satisfacción con la vida, es un hallazgo interesante en tanto que permite plantear acciones educativas encaminadas la atención y desarrollo de estos dominios, con vistas a generar un mayor bienestar subjetivo. Inicialmente se desprende la necesidad fomentar desde la infancia un buen nivel de autoestima y de incidir en el desarrollo de competencias sociales y para la vida y el bienestar.

Referencias

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer I., y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12,* 331-336.

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Briere, N. M. (1989). L'Echelle de Satisfaction de Vie: validation canadienne-francaise du «satisfaction with life scale». *Canadian Journal of Behavioral Science*, *21*, 210-223.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.

Breva, A., Galindo, M.P., Gámez E. y Díaz, J. M. (2011) *¿La excesiva atención emocional se relaciona con el bienestar subjetivo?: Algunos datos empíricos acerca del papel mediador de la regulación emocional en dicha relación. Actas del II Congreso internacional de Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo.* Santander: Fundación Botin.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95,* 542-575.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* 71-75.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125,* 276-302.

Diener, E., y González, E. (2011). The validity of life satisfaction measures. *Social Indicator Network News, 108,* 1-5.

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, *21*(2), 367-379.

Pavot, W., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology, 3*, 137-152.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R.,y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, *28*, 1-20.

Rojas, M. (2006). Life satisfaction and satisfaction in domains of life: is it a simple or a simplified relationship? *Journal of Happiness Studies, 7*(4), 467-497.

Vázquez C; Duque, A. y Hervás G. (2012). *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: validación y datos normativos*. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf

Veenhoven R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial, 3,* 87-116.

APLICACIÓN DE COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Paz García Sanz, Universidad de Murcia
Laura Raquel Morillas Pedreño, Universidad de Murcia
Manuel García Meseguer, Universidad de Murcia
María Luisa Belmonte Almagro, Universidad de Murcia
Email contacto: maripaz@um.es

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido analizar el uso de competencias de investigación e innovación educativa por el profesorado de Educación Primaria en su práctica profesional, partiendo de las establecidas en el actual Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Para ello, se ha utilizado un cuestionario dirigido a 195 maestros y maestras en activo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El profesorado de Educación Primaria afirma aplicar competencias de investigación e innovación educativa frecuentemente en su práctica profesional, coincidiendo a nivel global en sus apreciaciones. Asimismo, otorga un grado de importancia bastante bajo a las competencias que no practica porque no las posee, si bien, en esta ocasión, se aprecia una dispersión muy alta entre sus opiniones. En relación a las variables personales y profesionales analizadas, únicamente se han encontrado diferencias significativas en lo que respecta al ciclo en el que imparte docencia.

Descriptores: *Investigación educativa, Innovación educativa, Competencias, Educación Primaria.*

Abstract

The purpose of this study was to analyze the use of research competences and innovation in education by teachers of primary education in their professional practice, based on those set out in the current Elementary Education Degree from the University of Murcia. To do this we interviewed 195 teacher in a questionnaire, all from the Autonomous Community of Murcia. Primary Education Teachers say apply research competences and educational innovation in their practice often coincide globally in their assessments. It also awards a fairly low degree of importance to the competences which are not use, mainly because they do not possess, however in this there exit different opinions. In relation to the personal and professional variables analyzed, only significant differences were found with respect to the cycle in which they teach.

Keywords: *Educational research, Educational innovation, Competences, Elementary Education.*

Introducción

Hasta la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudiantes universitarios han venido cursando una gran variedad de asignaturas, que constituyen un conjunto de conocimientos, pero, de forma general, han obtenido sus correspondientes títulos sin haber desarrollado competencias propias de la investigación (Ozay, 2012). Actualmente, en la nueva configuración de los títulos de Grado, la iniciación a la investigación y la innovación es comúnmente requerida como competencia transversal para ser adquirida por todos los estudiantes universitarios. Además, prácticamente en la totalidad de planes de estudio de los Grados impartidos en Facultades de Educación de las universidades españolas, se incorpora la investigación e innovación educativa como una asignatura, generalmente de formación básica, que, con distintas denominaciones, han de cursar los estudiantes.

Concretamente en el Grado de Educación Primaria, la integración de asignaturas relacionadas con la investigación y la innovación en educación, pretende que los futuros maestros y maestras sean capaces de indagar sobre su propia práctica, reflexionando críticamente sobre la misma en un ambiente colaborativo. De esta forma, la investigación y la innovación constituyen un potencial valioso en la formación del profesorado (Dobber et al, 2012), en la medida en que pueden convertirse en potentes estrategias de desarrollo profesional capaces de catalizar el cambio educativo para proporcionar una mejora continua en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y responder a las demandas científicas y tecnológicas del siglo XXI.

El hecho de que el profesorado tenga que poseer competencias de investigación para desarrollar su práctica profesional no es algo novedoso. Esta necesidad ya empezó a plantearse muchos años atrás por las implicaciones que ello conlleva (Reed, 1962), si bien en la actualidad, los futuros maestros y maestras han de adquirir mayor sofisticación en la práctica real de la exploración científica y el razonamiento, pudiendo recurrir a diferentes formas de colaboración para el aprendizaje de competencias de investigación (Drayton y Falk, 2006) y para adquirir una actitud positiva hacia la misma (Linden et al, 2012), que incluyen la utilización de herramientas informáticas para apoyar dicho aprendizaje (Shimoda, White y Frederiksen, 2002).

De entre todos los enfoques de investigación educativa, destacamos el de investigación-acción como el más apropiado para ser utilizado por el profesorado de Educación Primaria y el que más resultados positivos puede llegar a producir (Elliot, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Blandez et al., 2004; Cain y Milovic, 2010; Hagevik, Aydeniz y Rowell, 2012). Su finalidad es mejorar la educación a través de cambios que ayuden a los profesionales a ser más consciente de su práctica, más críticos con sus acciones y más proclives al cambio. Esta modalidad de investigación, entendida como un proceso y no como un producto (Clarke y Fournillier, 2012), permite reflexionar sobre la práctica educativa para estar en constante evolución y, si además se realiza con el apoyo emocional y los conocimientos de otros colegas, la investigación desde la propia acción educativa se revela esencial para el desarrollo profesional de los docentes (Vázquez-Bernal et al, 2012). Todo ello representa un proceso de aprendizaje orientado a la construcción de un maestro reflexivo (Schön, 1998), crítico (Carr, 1990), intelectual transformativo (Giroux, 1990) e investigador (Stenhouse, 1996), para lo cual es necesario haber adquirido una formación académica de calidad (Felicetti, 2011).

Respecto a las competencias de investigación, los estudiantes suelen tener ideas erróneas sobre los procesos de investigación científica, pero estas ideas cambian cuando se produce una participación directa en actividades de investigación. Entre estas ideas preconcebidas se incluye

la creencia de que la investigación auténtica es una actividad solitaria (Cartrette y Melroe-Lehrman, 2012). En este sentido, algunos autores han señalado la existencia de importantes vínculos entre la investigación docente, la colaboración y el cambio educativo (Hargreaves, 1996; Hernández y Feliciano, 2005; Butler y Schnellert, 2012). Por otra parte, las competencias de investigación, como cualquier tipo de competencia compleja, no se terminan de desarrollar nunca (García Sanz, 2011), por lo que se requiere, además de una sólida formación inicial, también una formación permanente, sin menoscabo de que en el propio trabajo se puedan reforzar dichas competencias o aprender otras para ser capaz de resolver los problemas prácticos que van surgiendo (Lottero-Perdue y Brickhouse, 2002).

Incorporar la investigación en los centros de Educación Primaria contribuye a mejorar el aprendizaje del alumnado y la eficacia profesional, bien dentro del aula o mediante una formación experiencial (Marlow, 2011). Además, el profesor que ejerce su enseñanza aplicando procesos de investigación e innovación educativa, transmite a sus alumnos el interés por aprender mediante la indagación y el descubrimiento. De esta forma nacen los denominados "alumnos como investigadores" (Fielding, 2004), dentro del movimiento conocido por el nombre de "la voz del alumnado" (Fielding, 2011), mediante el cual, los estudiantes, animados por sus profesores, tienen la oportunidad de participar en cuestiones escolares que les preocupan, convirtiéndose en agentes activos de cambio y mejora de la comunidad (Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012).

En un estudio anterior analizamos la aplicación académica de las competencias de investigación que realizan los alumnos en el Grado de Educación Primaria (García Sanz, Belmonte y Morillas, 2012). El propósito de la presente investigación ha sido analizar el uso de competencias de investigación e innovación educativa por los maestros y maestras de Educación Primaria en su práctica profesional, partiendo de las establecidas en el actual Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Los objetivos específicos han sido los siguientes:

1. Conocer el grado de ejecución real de competencias de investigación e innovación en las aulas de Educación Primaria.

2. Observar el grado de importancia que otorga el profesorado de Educación Primaria a las competencias de investigación e innovación que no practica porque no las tiene adquiridas.

3. Analizar el nivel de aplicación de competencias de investigación en función de las siguientes variables de los maestros y maestras: sexo, edad, años de experiencia, ciclo en el que imparte docencia, especialidad, tipo de centro y pertenencia al equipo directivo.

Método

En la investigación han participado un total de 195 maestros y maestras de 16 centros de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El criterio de inclusión ha sido formar parte del colectivo de profesionales que imparten docencia en los centros de Prácticas de Educación Infantil y Primaria asignados al grupo de profesores universitarios, autores de este estudio. El instrumento de recogida de información utilizado ha sido un cuestionario que, tras una serie de datos personales y profesionales, integra 12 preguntas dobles cerradas con una escala tipo Likert de 5 grados. Además, el cuestionario incluye una pregunta abierta al final del mismo para que el profesorado pueda añadir cualquier comentario en relación a la utilización de las competencias de investigación e innovación educativa en su aula o centro (ver anexo I). En la investigación se ha aplicado el método cuantitativo descriptivo, de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- Elaboración del cuestionario a partir de las competencias de investigación e innovación educativa que se explicitan en la guía docente de la asignatura "Investigación y TIC", impartida en primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia.

- Aplicación del cuestionario al profesorado perteneciente a los centros de prácticas de Educación Infantil y Primaria. Dicha aplicación se realizó en una de las visitas al centro para realizar el seguimiento de los estudiantes de prácticas. La cumplimentación del instrumento fue voluntaria y en presencia del investigador, tras la explicación detallada para la misma.

- Análisis de los datos, utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 19.

Resultados

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, en función de los objetivos establecidos en la misma. En relación al grado de ejecución de competencias de investigación e innovación en los centros de Educación Primaria -primer objetivo-, globalmente, el profesorado indica aplicar dichas competencias frecuentemente ($\overline{X}$=3,76), presentando un coeficiente de variación de C_V=12,37, lo cual indica una dispersión entre los datos aceptable. Asimismo, en la Tabla 1 se muestran algunos estadísticos que describen el nivel de utilización de cada una de las competencias.

Tabla 1
Estadísticos del grado de aplicación de las competencias de investigación e innovación

Competencias	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
C1: Conocer y analizar los procesos educativos relativos al período de 6-12 años.	188	1	5	3,98	,670
C2: Reflexionar sobre la actuación docente y adquirir una formación científica y pedagógica actualizada.	191	3	5	4,25	,580
C3: Realizar búsquedas bibliográficas de distintas fuentes de información.	191	2	5	4,12	,774
C4: Reseñar debidamente las fuentes bibliográficas dentro y al final del texto.	188	1	5	3,17	1,069
C5: Resolver los problemas de la práctica profesional de forma organizada.	191	3	5	4,36	,546
C6: Formular los objetivos que se pretenden conseguir con la actividad docente.	193	3	5	4,39	,637
C7: Elaborar y aplicar instrumentos de recogida de información.	191	1	5	3,86	,891
C8: Analizar la información mediantes técnicas cuantitativas o cualitativas para su interpretación.	189	1	5	3,71	,945
C9: Redactar informes acerca de las actividades realizadas durante la práctica profesional.	189	1	5	3,31	1,175
C10: Realizar exposiciones orales para mostrar las actividades	188	1	5	2,54	1,097

innovadoras realizadas.					
C11: Trabajar en equipo en el quehacer diario para resolver problemas y tomar decisiones.	191	2	5	4,10	,738
C12: Realizar experiencias de innovación y/o investigación durante la práctica profesional.	184	1	5	3,38	,987

Como se aprecia, las competencias de investigación que mayoritariamente aplica el profesorado de Educación Primaria -entre frecuentemente y siempre- son: "formular los objetivos que se pretenden conseguir con la actividad docente" y "resolver los problemas de la práctica profesional de forma organizada". Por el contrario, las competencias que practican en menor medida los maestros y maestras son: "realizar exposiciones orales para que otros puedan conocer las actividades realizadas" -entre rara vez y algunas veces- y "reseñar debidamente las fuentes bibliográficas dentro y al final del texto" -algunas veces-.

Precisamente, en la valoración de la aplicación de estas dos competencias es donde se observa una mayor variabilidad entre los datos (C_V=43,53 y C_V=33,94, respectivamente), así como también en la de la competencia "redactar informes acerca de las actividades realizadas durante la práctica profesional" (C_V=35,61), la cual, al igual que las otras dos, presenta una dispersión en las valoraciones muy alta. Contrariamente, los docentes coinciden más en valorar la aplicación de las competencias: "resolver los problemas de la práctica profesional de forma organizada" (C_V=12,49) y "reflexionar sobre la actuación docente y adquirir una formación científica y pedagógica actualizada (C_V=13,65), en las que se aprecia una variabilidad entre los datos aceptable. Para una mayor ilustración de los resultados procedentes de este primer objetivo de la investigación, en el Gráfico 1 se muestran las medias del nivel de aplicación de cada una de las competencias contempladas en el estudio.

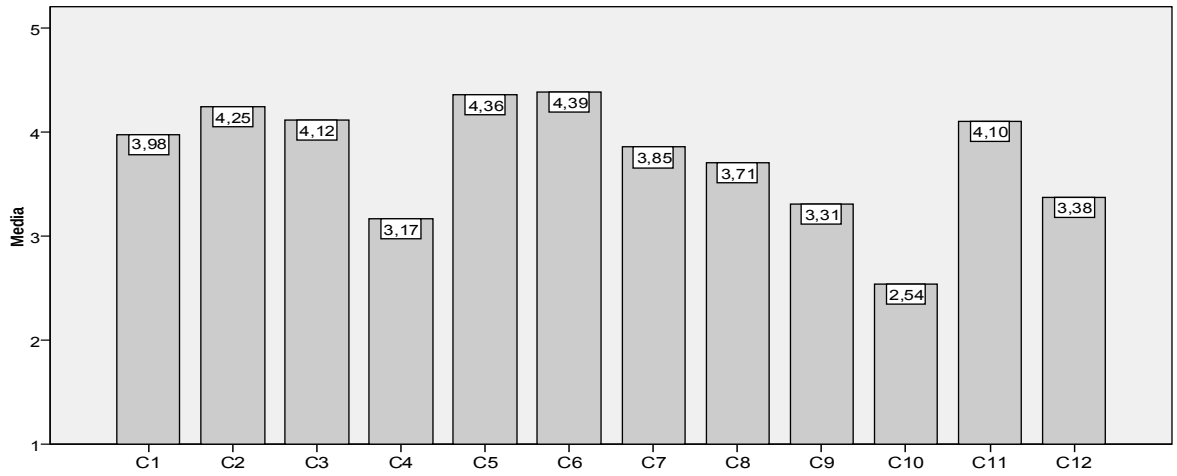


Gráfico 1. Grado de aplicación de competencias de investigación e innovación educativa

Respecto al segundo objetivo de la investigación, el profesorado de Educación Primaria otorga, a nivel global, un grado de importancia entre ninguno y bajo ($\overline{X}$=1.69) a las competencias de investigación e innovación educativa que no practica porque no las tiene adquiridas, apreciándose una dispersión muy alta en las valoraciones realizadas por los docentes (C_V=45,24). En la Tabla 2 se muestran algunos estadísticos que sintetizan el nivel de importancia que otorga el profesorado a las competencias que no posee.

Tabla 2
Estadísticos del grado de importancia de las competencias no adquiridas

Competencias	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
C1: Conocer y analizar los procesos educativos relativos al período de 6-12 años.	31	1	5	1,79	1,300
C2: Reflexionar sobre la actuación docente y adquirir una formación científica y pedagógica actualizada.	18	1	4	1,71	1,127
C3: Realizar búsquedas bibliográficas de distintas fuentes de información.	15	1	4	1,64	1,121
C4: Reseñar debidamente las fuentes bibliográficas dentro y al final del texto.	30	1	4	1,64	1,137
C5: Resolver los problemas de la práctica profesional de forma organizada.	15	1	5	1,64	1,121
C6: Formular los objetivos que se pretenden conseguir con la actividad docente.	14	1	3	1,43	,756
C7: Elaborar y aplicar instrumentos de recogida de información.	23	1	4	1,57	1,164
C8: Analizar la información mediantes técnicas cuantitativas o cualitativas para su interpretación.	20	1	4	1,86	1,191
C9: Redactar informes acerca de las actividades realizadas durante la práctica profesional.	28	1	5	1,57	1,197
C10: Realizar exposiciones orales para mostrar las actividades innovadoras realizadas.	39	1	4	1,93	1,199
C11: Trabajar en equipo en el quehacer diario para resolver problemas y tomar decisiones.	14	1	4	1,64	1,008
C12: Realizar experiencias de innovación y/o investigación durante la práctica profesional.	29	1	5	1,86	1,243

De los 195 docentes que han participado en el estudio, únicamente el 11,79% de media ha admitido no practicar nunca o rara vez alguna de las competencias recogidas en el bloque de Investigación, integrado en la guía docente de la asignatura "Investigación y TIC". De todas ellas, este porcentaje de maestros y maestras señala que debería tener adquiridas un poco las siguientes: "realizar exposiciones orales para mostrar las actividades innovadoras realizadas", "realizar experiencias de innovación y/o investigación durante la práctica profesional" y "analizar la información mediante técnicas cuantitativas o cualitativas para su interpretación". Dentro de las bajas valoraciones, estas tres competencias no practicadas por el profesorado son a las que éste otorga una mayor importancia. Por el contrario, la competencia menos valorada por los docentes ha sido: "formular los objetivos que se pretenden conseguir con la actividad docente". Los maestros y maestras de Educación Primaria que no posees esta competencia opinan que apenas es necesaria para desempeñar sus actividades de investigación e innovación dentro de su práctica docente. Como se aprecia en la Tabla 2, la dispersión en las valoraciones de todas las competencias es muy alta, oscilando

el coeficiente de variación entre C_V=52,87 -referido a la competencia 6- y C_V=72,62 -referido a la competencia 1-.

Seguidamente, en el gráfico 2, se presenta de forma más ilustrativa, el bajo nivel de importancia que el profesorado muestra hacia las competencias no adquiridas.

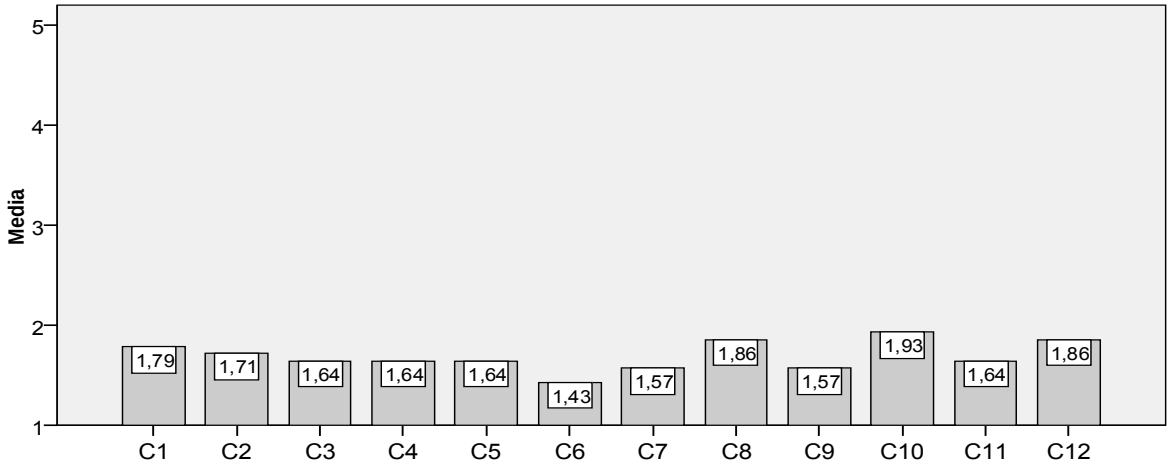


Gráfico 2. Grado de importancia de las competencias no adquiridas por los docentes

En relación al tercer y último objetivo de la investigación, a continuación describimos el nivel de aplicación de las competencias de investigación e innovación educativa, en función de las variables personales y profesionales contempladas en el cuestionario. Para ello, en la tabla 3 se explicita el número de participantes de los distintos grupos que conforman cada variable, la media aritmética de los mismos y la significación estadística, tras la aplicación de la prueba t de Student para muestras independientes -cuando se trata de comparar dos grupos- y la prueba ANOVA de un factor -cuando se trata de comparar más de dos grupos-.

Tabla 3
Aplicación de competencias en función de variables personales y profesionales

Variable	Grupos	Frecuencia	Media	Sig. estadística
Sexo	Hombre	53	3,78	,828
	Mujer	140	3,76	
Edad	Menos 25	4	3,50	,260
	25-35	62	3,70	
	36-45	45	3,74	
	46-55	54	3,81	
	Mas 55	28	3,89	
Años de experiencia	Menos 5	31	3,67	,119
	5-10	42	3,71	
	11-20	41	3,69	
	21-30	42	3,84	
	Más 30	36	3,91	
Ciclo	1º	53	3,73	,045
	2º	38	3,57	
	3º	39	3,83	
Especialidad	Ed. Primaria	77	3,82	,170

	Ed. Musical	12	3,88	
	Ed. Física	15	3,73	
	Inglés	22	3,63	
	Francés	5	3,47	
	Ed. Especial	21	3,80	
	Otras	17	3,58	
Tipo de centro	Público	145	3,76	,580
	Concertado	48	3,79	
Equipo directivo	Si	20	3,94	,183
	No	145	3,74	
	Anteriormente	13	3,81	

Como se aprecia, el sexo del profesorado, su edad, años de experiencia, la especialidad que imparten, el tipo de centro y formar o haber formado parte del equipo directivo no influyen para que los docentes apliquen en mayor o menor medida las competencias de investigación en su práctica profesional. Únicamente se aprecian diferencias significativas entre los grupos que conforman la variable "ciclo en el que imparte docencia", observándose dichas diferencias entre los docentes ubicados en los ciclos segundo y tercero de Primaria (P=,041), a favor de este último.

Discusión

La investigación e innovación en educación permite que los maestros y maestras sean capaces de indagar sobre su propia práctica, reflexionando críticamente sobre ésta en un ambiente colaborativo, lo cual repercute directamente en la mejora de su desarrollo profesional. Por ello, la formación inicial de este colectivo en competencias, especialmente de investigación-acción, se hace del todo necesaria para construir un profesorado reflexivo, crítico, proclive al cambio y amante de la calidad educativa. Además, el docente investigador e innovador, transmite el interés a sus alumnos por aprender mediante el descubrimiento y la resolución de problemas, pudiendo incluso crear estudiantes investigadores, responsables de lo que ocurre a su alrededor, lo que contribuye a su preparación como ciudadanos de una sociedad democrática.

En este estudio, a nivel global, los docentes explicitan aplicar frecuentemente dichas competencias. Únicamente el 11,79% ha admitido practicar una o más de ellas nunca o rara vez, no percibiendo la necesidad de adquirirlas. Esto indica que la mayoría de los maestros y maestras utilizan competencias de investigación e innovación educativa porque les son de utilidad en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual conlleva un replanteamiento de los créditos asignados a esta temática en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

Referencias

Blandez, J., González, V., López, A. y Sierra, M.A. (2004). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa*, *22*(2), 417-441.

Butler, L.D. y Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching And Teacher Education*, *28*(8), 1206-1220.

Cain, T. y Milovic, S. (2010) Action research as a tool of professional development of advisers and teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 19-30.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Cartrette, D.P. y Melroe-Lehrman, B.M. (2012). Describing changes in undergraduate students' preconceptions of research activities. *Research In Science Education*, *42*(6), 1073-1100.

Clarke, P.A.J. y Fournillier, J.B. (2012). Action research, pedagogy, and activity theory: tools facilitating two instructors' interpretations of the professional development of four preservice teachers. *Teaching And Teacher Education*, *28*(5), 649-660.

Dobber, M., Akkerman, S.F., Verloop, N. y Vermunt, J.D. (2012). Student teachers` collaborative research: small-scale research projects during teacher education. *Teaching And Teacher Education*, *28*(4), 609-617.

Drayton, B. y Falk, J. (2006). Dimensions that shape teacher-scientist collaborations for teacher enhancement. *Science Education*, *90*(4), 734-761.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Felicetti, V.L. (2011). Teacher education: from education to teacher substance and practice. *Research in Higher Education*, *13*, 1-8.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal, 30*(2), 295-311.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70*(25), 31-62.

García Sanz, M.P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES: las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En J.J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 63-79). Murcia: Editum.

García Sanz, M.P., Belmonte Almagro, M.L. y Morillas Pedreño, L.R. (2012). Aplicación académica de las competencias de Investigación educativa en el Grado de Educación Primaria. En P. Miralles y A.B. Mirete (Eds.), *La formación del profesorado en educación infantil y educación primaria* (pp.7-17). Murcia: Editum.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

Hagevik, R., Aydeniz, M. y Rowell, C.G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching And Teacher Education*, *28*(5), 675-684.

Hargreaves, A. (1996*).Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hernández, J.A. y Feliciano, L. (2005). Toma de decisiones y tareas del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *23*(2), 484-499.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Linden, W. van der, Bakx, A.W.E.A., Ros, A., Beijaard, D. y Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, *35*(4), 401-419.

Lottero-Perdue, P.S. y Brickhouse, N.W. (2002). Learning on the job: the acquisition of scientific competence. *Science Education*, *86*(6), 756-782.

Marlow, M.P. (2011). Experiential learning: assessing value of three summer field course. *Research In Higher Education*, *11*, 1-10.

Ozay, S.B. (2012). The dimensions of research in undergraduate learning. *Teaching In Higher Education*, *17*(4). 453-464.

Reed, H.B. (1962). Implications for science education of a teacher competence research. *Science Education*, *46*(5), 473-487.

Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en educación primaria. *Revista de Educación*, *359*, 81-101.

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shimoda, T.A., White, B.Y. y Frederiksen, J.R. (2002). Student goal orientation in learning inquiry skills with modifiable software advisors. *Science Education*, *86*(2), 244-263.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Universidad de Murcia (2012). *Facultad de Educación. Guías docentes 2012-13 (Grado en educación primaria)*. Disponible en: http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-primaria/2012-13/guias. Fecha de consulta: 11/03/2013.

Vázquez-Bernal, B., Mellado, V., Jiménez-Pérez, R. y Taboada Leñero, M.C. (2012). The process of change in a science teacher`s professional development: a case study based on the types of problems in the classroom. *Science Education*, *96*(2), 337-363.

ANEXO I

APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA[58]

Este cuestionario tiene como finalidad recoger información sobre la utilización de competencias de investigación e innovación educativa aplicadas a la práctica profesional en la etapa de Educación Primaria.

Por favor, tras contestar a las cuestiones de índole personal y profesional que se muestran, responda a las preguntas que se presentan en función de la siguiente interpretación de la escala:

1: Nada/Nunca

2: Poco/Rara vez

3: Regular/Algunas veces

4: Bastante/Frecuentemente

5: Mucho/Siempre

Cumplimente la segunda parte de cada ítem ("no lo hago porque…") **únicamente** en el caso de que en la primera parte del mismo haya respondido con un 1 ó con un 2. Asimismo, puede utilizar el apartado de "observaciones" final para matizar o hacer los comentarios que considere pertinentes en relación al tema tratado.

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

1. **Sexo:**
   - ❑ 1. Hombre
   - ❑ 2. Mujer
2. **Edad:**
   - ❑ 1. Menos de 25 años
   - ❑ 2. Entre 25 y 35 años
   - ❑ 3. Entre 36 y 45 años
   - ❑ 4. Entre 46 y 55 años
   - ❑ 5. Más de 55 años
3. **Años de experiencia**:

[58] En este cuestionario se utiliza el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

- ❑ 1. Menos de 5 años
- ❑ 2. Entre 5 y 10 años
- ❑ 3. Entre 11 y 20 años
- ❑ 4. Entre 21 y 30 años
- ❑ 5. Más de 30 años

4. Ciclo en el que imparte docencia:

- ❑ 1. Primero
- ❑ 2. Segundo
- ❑ 3. Tercero

5. Especialidad

- ❑ 1.Primaria
- ❑ 2.Educación Musical
- ❑ 3.Educación Física
- ❑ 4.Inglés
- ❑ 5.Francés
- ❑ 6.Educación Especial
- ❑ 7.Otras_____

6. Tipo de Centro:

- ❑ 1.Público
- ❑ 2.Concertado
- ❑ 3.Privado

7. Pertenencia al equipo directivo:

- ❑ 1.Si
- ❑ 2.No
- ❑ 3.No en este momento, pero he pertenecido en alguna ocasión.

GRADO DE APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

ITEM	ESCALA
1. Analizo y conozco los procesos educativos relativos al período de 6-12 años.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
2. Reflexiono y soy crítico con mi comportamiento docente y procuro tener una formación científica y pedagógica actualizada.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
3. Realizo búsquedas bibliográficas de una o varias fuentes (Internet, libros, revistas…) para ampliar mi formación y mantenerme actualizado.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
4. Cuando redacto algún escrito en el que he consultado fuentes bibliográficas, reseño las citas dentro y al final del texto de acuerdo a normas establecidas (APA, Vancouver…).	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
5. Cuando surgen problemas en mi práctica profesional, procuro resolverlos de forma organizada valiéndome de la información necesaria.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
6. Formulo los objetivos que pretendo conseguir en mi actividad docente para tener claro el propósito que persigo.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
7. Elaboro y aplico instrumentos de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, técnicas de observación, pruebas de rendimiento…) para obtener los datos que preciso.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
8. Analizo la información recogida mediantes técnicas cuantitativas o cualitativas para poder interpretarla debidamente.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
9. Redacto informes en relación a las actividades realizadas durante mi práctica profesional para comunicar y difundir los resultados de mi trabajo.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
10. Realizo exposiciones orales a mis compañeros de centro, inspector, otros compañeros, jornadas, etc. para que conozcan las actividades realizadas por mí.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
11. Trabajo en equipo en mi quehacer diario para resolver problemas y tomar decisiones	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
12. Realizo experiencias de innovación y/o investigación en mi práctica profesional.	**1 2 3 4 5**
No lo hago porque no sé hacerlo, pero debería tener adquirida esta competencia	**1 2 3 4 5**
Otras:	**1 2 3 4 5** **1 2 3 4 5**
Observaciones:	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

IDENTIFICACIÓN DE ACTIVIDADES BÁSICAS EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE FORMACIÓN METODOLÓGICA DESDE LA VISIÓN DEL ALUMNADO

María José Rubio Hurtado, Universidad de Barcelona
Vanesa Berlanga Silvente, Universidad de Barcelona
Antoni Ruiz Bueno, Universidad de Barcelona
Email contacto: mjrubio@ub.edu

Resumen

El estudio presentado corresponde a la fase dos de una investigación titulada "Las competencias profesionales de carácter metodológico en el grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB)"(REDICE12-21000-01 IP: Torrado, M.). Dicha fase centra su atención en la identificación de las actividades que han contribuido en mayor medida a la adquisición de las competencias profesionales metodológicas desde la visión del alumnado del último curso de carrera. La información recogida en la fase anterior de la investigación ha constituido el punto de partida para elaborar y aplicar un cuestionario dirigido a todo el alumnado de cuarto curso para conocer qué actividades programadas son consideradas más adecuadas y útiles para adquirir las competencias profesionales metodológicas. Los resultados de esta encuesta se muestran en la comunicación.

Descriptores: *EEES, adquisición de competencias, competencias metodológicas, estrategias de enseñanza.*

Abstract

The study presented corresponds to phase two of an investigation entitled "methodological skills in the degree of Pedagogy of the UB". (21000-01 REDICE12-IP: Torrado, M.). This phase focuses on identifying the activities that have contributed most to acquire the methodological skills from the perspective of the students in the final year of career. The information collected in the previous phase of the research has been the starting point for developing and implementing a questionnaire to all students in fourth grade to know what program activities are considered more appropriate and useful to acquire the methodological skills. The results of this survey are shown in communication.

Keywords: *EEES, skills acquisition, methodological skills, teaching strategies.*

Introducción

Uno de los objetivos centrales del proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior es el aprendizaje basado en competencias, lo que implica una actitud proclive al aprendizaje activo por parte del alumnado (Imbernon y Medina, 2005; Prieto, 2008). El diseño curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los

entornos de aprendizaje deberían basarse en una adecuada adquisición de las competencias de los estudiantes para optimizar su futura integración en el mundo laboral (Cano, 2008; De Miguel, 2006; Villardón, 2006; Salas, 2005), lo que implica una integración de contenidos, la propuesta de metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, y una evaluación más orientada a los procesos que a los logros. Desde esta perspectiva uno de los retos docentes consiste en diseñar unas actividades y metodologías de trabajo que sean adecuados para que el alumnado pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje (De Miguel, 2006; Parcerisa, 2010; Salaburu, Haug y Mora, 2011). ¿Pero hasta qué punto los entornos y estrategias diseñados por el profesorado contribuyen y facilitan la adquisición de estas competencias? Para responder a esta pregunta el presente estudio pretende conocer cómo contribuyen (desde la perspectiva del alumnado) las estrategias docentes utilizadas por el profesorado de las asignaturas relacionadas con la «investigación educativa» en el desarrollo de las competencias específicas de formación metodológica del título del grado de Pedagogía de la UB, las cuales corresponden a 24 créditos, cinco asignaturas, unos 250 estudiantes matriculados y 5 equipos docentes implicados.

Esta comunicación tiene su origen en los datos recopilados en la primera fase del estudio "*Las competencias profesionales de carácter metodológico en el grado de Pedagogía de la UB"*, (REDICE12-21000-01 IP: Torrado, M.), el cual nos ha permitido dibujar un mapa previo de la diversidad de actividades de aprendizaje que se han realizado fuera y dentro del aula por asignatura y curso. El estudio presentado tuvo por objetivo conocer la valoración que el alumnado hace de esas actividades, así como de las propias asignaturas, en relación al agrado y a la utilidad para el desarrollo de las tres competencias metodológicas establecidas por el título de Pedagogía:

- *Capacidad para aplicar los elementos básicos necesarios para llevar a cabo una investigación.*
- *Capacidad para aplicar las herramientas específicas necesarias para la recogida e interpretación de información.*
- *Capacidad para llevar a cabo una investigación.*

Otros objetivos fueron conocer los contenidos que el alumnado considera poco asimilados, los contenidos que considera reiterativos y conocer su grado de satisfacción con los estudios recibidos y sus intenciones de futuro en relación al ámbito de la investigación.

Método

La metodología utilizada ha sido de carácter descriptivo-cuantitativo, tomando como instrumento de recogida de información el cuestionario. La población objeto del estudio la forman los estudiantes de cuarto curso del grado de Pedagogía de la UB, y está formada por 177 estudiantes. La muestra en el estudio la han compuesto 121 participantes, pertenecientes a los dos turnos de clases (mañana y tarde) y presentes en las clases en el momento de la aplicación del instrumento de recogida de datos, considerando un nivel de confianza del 95.5% para poblaciones finitas (p i q= 0.5) lo que supone un margen de error de ± 0,05. La muestra se compone principalmente de mujeres, que poseen una mediana de edad de 22 años, con un 75,5% que trabaja o trabajó en algún momento durante la carrera. Accedieron a Pedagogía con una nota media de 6,31 y la escogieron en primera o segunda opción el 75,5% (Primera opción 38%; Segunda opción 37%). Mayoritariamente se han matriculado en turnos

matinales (62%) y también mayoritariamente (70%) no han suspendido ninguna asignatura durante la carrera.

El cuestionario elaborado para recoger la información del alumnado ha tenido en cuenta aspectos relacionados con la valoración de las asignaturas y de las actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias, así como aspectos relacionados con la satisfacción con los estudios de Pedagogía y las intenciones futuras en temas metodológicos. La Tabla 1 muestra el detalle de las dimensiones consideradas, además de las preguntas orientadas a la caracterización de la muestra.

Resultados

Los resultados se presentan en orden a las dimensiones del cuestionario: los aspectos relacionados con **las *actividades*, con las *asignaturas* y con la *prospectiva profesional.***

Tabla 1
Dimensiones e indicadores del cuestionario dirigido al alumnado

	Utilidad de las actividades realizadas en las asignaturas metodológicas	Actividades/ asignaturas: Teoría y práctica Instrumentos Estadística Resolución de problemas Informática	 Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7)
	Agrado de las actividades realizadas en las asignaturas metodológicas	Actividades/ asignaturas: Teoría y práctica Instrumentos Estadística Resolución de problemas Informática	 Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7)
	Contribución de las actividades a la consecución de las competencias metodológicas del título	Identificación de las tres actividades que más han contribuido	Abierta
	Contribución de las asignaturas metodológicas a la consecución de las competencias metodológicas del título	Asignaturas / competencias: Aplicar elementos básicos para hacer una investigación Aplicar herramientas para la recogida e interpretación de la información Llevar a cabo una investigación	 Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7)
	Valoración de los contenidos de las asignaturas	Cuales No los han asimilado suficientemente Cuales se han reiterado innecesariamente	Abierta Abierta
	Satisfacción con la carrera	Satisfacción con la formación recibida Evolución de la satisfacción a lo largo de la carrera	Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7)
	Acciones de cara al futuro	Trabajar en el ámbito de la investigación Formarse en el ámbito de la investigación	Escalar (1 a 7) Escalar (1 a 7)
	Datos personales Datos de interés para el estudio	Edad Trabajar Opción en la que se escoge la carrera Nota de acceso a la universidad Turno de clases escogido principalmente Asignaturas suspendidas hasta el momento	Razón Nominal Ordinal Razón Nominal Razón

Actividades

Agrado y utilidad de las actividades metodológicas

Para este objetivo el cuestionario mostraba un listado de actividades que habían estado programadas en cada asignatura metodológica cursada por el alumnado participante, y éste debía marcar el grado en que le había gustado la actividad y el grado de utilidad que percibía para el desarrollo de competencias metodológicas. Los resultados en conjunto muestran una satisfacción y una utilidad moderadas percibidas por el alumnado (con una media de 4,8 y 4,9 en una escala de 1 a 7 respectivamente para el total de las actividades). Si observamos las Tablas 2 y 3 podemos ver la media para cada actividad y la media total para el conjunto de actividades detallado también por asignatura .

Teoría y Práctica de la Investigación Educativa

Es la asignatura que recibe una media inferior en el conjunto de los ítems, siendo la actividad que gustó menos *el ejercicio colaborativo del campus virtual* (Media = 3,88) y la que más gustó el *diseño de una investigación educativa en grupos* (Media = 4,99). En cuanto a la utilidad, se observan resultados muy similares, la actividad considerada menos útil fue *la colaborativa en el campus virtual* (Media=3,89), y la más útil *el diseño de una investigación educativa* (Media=5,22). Otras actividades consideradas también útiles fueron *la explicación de los temas por parte del profesorado y la realización de ejercicios en pequeño grupo.*

Estadística Aplicada a la Educación

Los ítems se sitúan en una media de entre 3,07 y 5,63, siendo las dos actividades que gustaron en menor medida *la lectura y comentario de artículos* (Media = 3,1) y *las conferencias de expertos* (Media = 3,07), mientras que las mejor valoradas fueron *los ejercicios de preparación para el examen y la investigación simulada* (con medias de 5,63 y 5,44 respectivamente). En cuanto a la utilidad los resultados son muy similares.

Instrumentos y Estrategias de Recogida de Información

Las dos actividades que menos gustaron al alumnado fueron *la lectura y comentario de artículos y las conferencias de expertos* (con medias de 3,96 y 3,77 respectivamente), mientras que las que más gustaron fueron aquellas actividades relacionadas con *el trabajo en grupos y los ejercicios de preparación para el examen* (con medias de 5,83 y 5,46 respectivamente). Las actividades consideradas más útiles son igualmente *el trabajo en grupo y los ejercicios para preparar el examen.*

Tabla 2

Agrado y utilidad percibida por el alumnado respecto a las actividades propuestas en las asignaturas metodológicas obligatorias

Explicación del tema por parte del profesorado	4,81; (1,396)	4,92; (1,326)
Proyección y comentario de audiovisuales	4,28; (1,381)	4,22; (1,388)
Ejercicios en pequeños grupos	4,92; (1,369)	4,92; (1,359)
Lectura comparativa de artículos divulgativos y artículos de investigación	4,09; (1,412)	4,26; (1,403)
Búsqueda bibliográfica pautada sobre investigaciones de temas	4,31; (1,400)	4,53; (1,429)

escogidos		
Presentación de buenas prácticas en investigaciones (artículos, informes, investigaciones, etc.)	4,59; (1,423)	4,79; (1,443)
Pilotaje de instrumentos de medida	4,29; (1,622)	4,46; (1,540)
Ejercicio colaborativo en el Campus Virtual	3,88; (1,718)	3,89; (1,680)
Diseño de una investigación educativa en grupos pequeños	4,99; (1,809)	5,22; (1,569)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,51; (1,036)	4,56; (1,027)
Explicación del tema por parte del profesorado	5,23; (1,699)	5,08; (1,673)
Activación de conocimientos previos	4,33; (1,652)	4,44; (1,642)
Esquema - resumen de cada bloque temático	4,99; (1,447)	5,18; (1,424)
Ejercicios en pequeños grupos de reflexión sobre cada bloque temático	4,55; (1,829)	4,72; (1,905)
Lectura y comentario de artículos	3,10; (1,690)	3,41; (1,831)
Prácticas en pequeños grupos sobre el cálculo de ejercicios	5,31; (1,505)	5,43; (1,551)
Prácticas en pequeños grupos sobre datos de una investigación simulada con SPSS	5,44; (1,561)	5,50; (1,583)
Actividad donde se ponen en práctica todos los contenido del tema en una investigación simulada	5,22; (1,480)	5,37; (1,448)
Conferencias con expertos	3,07; (1,736)	3,24; (1,827)
Preparación para el examen, mediante simulación de un examen	5,63; (1,534)	5,78; (1,421)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,67; (1,076)	4,82; (1,120)
Explicación del tema por parte del profesorado	4,73; (1,582)	5,03; (1,432)
Ejercicios prácticos en clase	5,09; (1,384)	5,23; (1,310)
Lectura y comentario de artículos	3,96; (1,575)	3,91; (1,606)
Aplicación y análisis del test D-70	4,34; (1,804)	4,46; (1,796)
Conferencias de expertos	3,77; (1,675)	3,89; (1,650)
Conferencias de exalumnos de la asignatura	4,03; (1,980)	4,18; (1,837)
Tutorías presenciales en el aula	4,53; (1,663)	4,57; (1,700)
Trabajo práctico en grupo (cuestionario y test sociométrico)	5,86; (1,169)	5,97; (1,250)
Ejercicios prácticos de preparación para el examen	5,43; (1,309)	5,47; (1,447)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,61; (1,164)	4,72; (1,059)

Resolución de problemas a través de la Investigación Educativa

Es la asignatura mejor valorada en su conjunto, pues todas las actividades gustaron bastante a la muestra de estudiantes (con medias de 5 a 5,7), desde las explicaciones por parte del docente hasta las actividades en pequeños grupos. La única actividad que destaca como la que menos gustó es *el diario reflexivo* (Media= 4,82). En cuanto a la utilidad los resultados se mantienen muy similares.

Informática aplicada a la Investigación Educativa

Las actividades que menos gustaron a los estudiantes fueron *la lecturas o consultas de informes* (Media= 3,63) y las que más gustaron *la creación y aplicación de un instrumento por igual* (Media= 5,32) seguidas de las pruebas de análisis realizadas. En cuanto a la utilidad de las actividades, los resultados son también similares, siendo las dos menos valoradas la *lectura de informes y la búsqueda bibliográfica* (con medias de 4,21 y 4,32 respectivamente), y las más valoradas o útiles *la creación y aplicación del instrumento*.

Tabla 3
Agrado y utilidad percibida por el alumnado respecto a las actividades propuestas en las asignaturas metodológicas optativas

Explicación del tema por parte del profesorado	5,61; (1,406)	5,48; (1,648)
Discusión i exposición en pequeños grupos	5,65; (1,191)	5,57; (1,376)
Lectura y comentario de artículos	5,04; (1,846)	5,00; (1,883)
Ejercicio práctico en la biblioteca	5,61; (1,438)	5,52; (1,755)
Identificación de tendencias de investigación de manera colaborativa	5,70; (1,222)	5,55; (1,438)
Diario reflexivo	4,82; (2,260)	4,73; (2,251)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	5,44; (1,185)	5,38; (1,302)
Explicación del tema por parte del profesorado	4,95; (1,311)	5,26; (1,368)
Lectura de buenos informes	3,63; (1,422)	4,21; (1,619)
Búsqueda bibliográfica y documental	4,11; (1,286)	4,32; (1,416)
Creación o adaptación de un instrumento de medida (escala de actitud)	5,32; (1,455)	5,53; (1,349)
Aplicación del instrumento de medida en una muestra de mínimo 30 sujetos	5,32; (0,946)	5,63; (0,955)
Creación de la matriz de datos en SPSS	5,21; (0,976)	5,63; (0,955)
Aplicación de pruebas estadísticas sobre la matriz de datos en SPSS	5,26; (0,872)	5,58; (0,902)
Redacción de informes parciales de una investigación simulada	4,95; (1,026)	5,16; (0,958)
Sesión grupal de presentación de resultados	5,00; (1,202)	5,28; (1,406)
Lectura de buenos informes	3,63; (1,300)	4,42; (1,427)
TOTAL DE LA ASIGNATURA	4,73; (0,724)	5,02; (0,731)

Actividades que han contribuido en mayor medida al desarrollo de las competencias

Cuando se les pide a los estudiantes que propongan libremente aquellas actividades que consideran que les han ayudado en mayor medida al desarrollo de su formación metodológica, en el conjunto de los cursos y asignaturas, ellos mencionan actividades de carácter muy práctico y aplicado, principalmente y de forma clara dos tipos: actividades relacionadas con el SPSS (lo indican el 50% de los estudiantes) y actividades relacionadas con los instrumentos para la recogida de datos: test sociométrico, escalas y cuestionarios (lo indican el 25% de los estudiantes).

Asignaturas

Utilidad de cada asignatura para el desarrollo de las competencias metodológicas del título

Según los estudiantes todas la asignaturas han servido de forma similar y en grado moderadamente alto para el desarrollo competencial metodológico (la mayoría de los ítems se encuentran alrededor del 5 en una escala de 7), siendo las que más contribuyen a todas las competencias *Teoría y práctica* (Media=5,13), *Instrumentos de obtención de información* (Media=5,18) e *Informática aplicada a la investigación* (Media=5,40). Las asignaturas que menos contribuirían serían *Estadística aplicada a la Educación* con una media de 4,91 y *Resolución a problemas a través de la Investigación Educativa* con una media de 4,80, las dos asignaturas más específicas y focalizadas dentro de las asignaturas metodológicas.

Contenidos poco asimilados

Esta dimensión se analiza a partir de las respuestas a una pregunta abierta. Los estudiantes indican que necesitarían profundizar o mejorar su formación en contenidos

fundamentales como son *el análisis de datos y el diseño de una investigación*. Algunas de las respuestas ofrecidas por los estudiantes representativas de esta idea son las siguientes: s*aber analizar datos estadísticos con rigor, dominar el análisis con el SPSS, poder hacer análisis estadísticos avanzados, hacer una buena investigación, hacer una investigación de forma completa, plantear buenos proyectos de investigación y hacer una buena búsqueda bibliográfica para fundamentar investigaciones.*

De sus respuestas podemos deducir que la formación más básica la han asimilado, pero no se ven capacitados para completar procesos metodológicos y con el rigor necesario profesional.

Tabla 4
Contribución de cada asignatura a la formación competencial metodológica

	COMPETENCIAS METODOLÓGICAS DEL TÍTULO			
ASIGNATURAS	***Aplicar los elementos básicos necesarios para llevar a cabo una investigación*** *Media (desviación típica)*	***Aplicar las herramientas específicas necesarias para la recogida e interpretación de información*** *Media (desviación típica)*	***Llevar a cabo una investigación*** *Media (desviación típica)*	
Teoría y práctica de la investigación educativa (n=119)	5,18 (1,17)	5,04 (1,30)	5,19 (1,26)	Media total: 5,13
Estadística aplicada a la educación (n=119)	4,96 (1,47)	5,05 (1,51)	4,73 (1,52)	Media total: 4,91
Instrumentos y estrategias de recogida de información (n=119)	5,14 (1,35)	5,24 (1,35)	5,17 (1,35)	Media total: 5,18
Resolución de problemas (n=24)	4,96 (1,85)	4,71 (2,05)	4,75 (1,87)	Media total: 4,80
Informática aplicada a la investigación educativa (n=19)	5,37 (1,46)	5,58 (1,17)	5,26 (1,10)	Media total: 5,4

Contenidos reiterados innecesariamente

Los 43 estudiantes que contestaron a esta pregunta abierta consideran que los contenidos, y actividades, que se han reiterado más a lo largo de la carrera son precisamente aquellos sobre los que no manifiestan una falta de conocimiento o asimilación (según lo comentado anteriormente), como son: Contenidos y/o actividades relacionadas con los instrumentos de recogida de información (lo citan 16); y Contenidos teóricos (lo citan 7). De ello se podría deducir que la reiteración quizás es necesaria para una buena asimilación.

Satisfacción con la carrera e intenciones de futuro

A la hora de hacer una valoración global de los estudios recibidos, los estudiantes muestran un grado de satisfacción aceptable, pero consideran que la formación recibida no es suficiente. En general el alumnado percibe que no está suficientemente capacitado para

enfrentarse al mundo laboral, que debería haber recibido más formación o de diferente tipo. En una escala del 1-7 la valoración de la satisfacción con la formación recibida presenta una media de 4,95, y con relación a la suficiencia de la formación recibida la media baja hasta 3,41.

También consideran que el grado de motivación hacia la carrera aumentó o se mantuvo como estaba a lo largo de los cursos, según afirma el 70% de los estudiantes. En cuanto a las intenciones de futuro, el alumnado encuestado no apuesta por la formación metodológica ni por el trabajo en este ámbito. Las puntuaciones que reciben estos ítems en una escala de 1 a 7 se sitúan en 2,88 y 3,41 de media respectivamente.

Conclusiones

De todos los resultados expuestos podemos considerar una serie de elementos que podrían configurar una cierta aproximación a la representación cognitiva que tienen los alumnos sobre su aprendizaje significativo, considerando la contribución de las actividades de aprendizaje realizadas. Aspecto importante éste, ya que nos puede proporcionar algunas pistas sobre la idoneidad de las actividades para poder lograr un verdadero aprendizaje significativo. También, es cierto que las modificaciones en aspectos materiales son más efectivas si éstas vienen acompañadas de cambios o adaptaciones sobre la dimensión cognitiva de los alumnos (sobre lo que piensan).

Un primer elemento que nos parece importante resaltar es la correspondencia entre agrado y utilidad de una actividad. En cierta medida, podríamos decir que el agrado está mediatizado por la representación de utilidad que se tenga sobre la actividad a realizar. Esta idea aparece cuando se observan las puntuaciones de las asignaturas más valoradas, que son las asignaturas de temática más holística y práctica, donde el alumno ve y experimenta todo el proceso de aprendizaje metodológico, es decir, planteamiento del problema, diseño, ejecución, análisis y conclusiones. Por el contrario las asignaturas menos valoradas son las que presentan temáticas muy focalizadas sobre aspectos metodológicos. Otro elemento que refuerza esta hipótesis es la referida a la necesidad de ampliar contenidos fundamentales, como la realización de una investigación o el análisis de datos. En este sentido, y de forma coherente, los estudiantes consideran que las actividades que más han contribuido al desarrollo de las competencias son aquellas que precisamente han reforzado estos contenidos (ejercicios con SPSS, diseño de instrumentos y realización de investigaciones reales).

Un segundo elemento a resaltar es la idea de que la reiteración es un elemento necesario para su capacitación profesional, si bien, se quejan de ella. Seguramente, lo que nos dicen los alumnos es que, en cierta medida, la reiteración debería tener parámetros diferentes o estar planeada de forma distinta a como lo está actualmente. En este sentido, podríamos interpretar que esta reiteración es necesaria para una mejor asimilación. En consecuencia, creemos que se debería explorar más detenidamente qué es lo que piensan los alumnos sobre los conocimientos necesarios para tener una buena formación metodológica.

Finalmente, los alumnos consideran que no están suficientemente capacitados para enfrentarse a procesos metodológicos que requieran el rigor profesional necesario. Como ya sabemos, el concepto competencia implica integrar conocimiento, habilidades, actitudes; realizar ejecuciones; actuar de forma contextual (resolviendo problemas en diversos contextos); o actuar de forma autónoma (Cano, 2008). Y este conjunto de habilidades no parece que las hayan integrado los estudiantes plenamente. El planteamiento de las

actividades propuestas debe tener un enfoque que permita desarrollar en el estudiante la seguridad y confianza necesarias para desarrollar con éxito su profesión (Villardón, 2006). Pero, también, se ha de considerar la representación social que los estudiantes tienen sobre el pedagogo y sus ámbitos de trabajo, y es probable que éste no contemple la posibilidad de que el conocimiento metodológico sea un ámbito en que deban seguir formándose o en el que puedan llegar a trabajar.

Referencias

Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat.* Barcelona: Publicacions ICE/UB.

Parcerisa, A. (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

Salaburu, P.Haug, G. y Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Salas Zapata, W. (2005). *Formación por competencias en educación superior*. Disponible en http://www.rieoei.org/1036salas.htm.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educación XXI*, *24*, 57-76.

PERSISTENCIA Y GRADUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Mercedes Torrado, Universidad de Barcelona
Pilar Figuera, Universidad de Barcelona
Montse Freixa, Universidad de Barcelona
Immaculada Dorio, Universidad de Barcelona
Email contacto: mercedestorrado@ub.edu

Resumen

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación que el grupo TRALS está realizando sobre la persistencia y abandono de los estudiantes en dos titulaciones del ámbito de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, concretamente el grado de Pedagogía y el grado de Administración y Dirección de Empresas. Este trabajo pretende analizar el proceso de transición académica tras el primer año de carrera en relación a la situación de persistencia en la universidad mediante una metodología de investigación sistémica. Los resultados obtenidos, en esta fase, confirman la existencia de una relación significativa entre las variables sociocognitivas, la integración académica y social en la universidad y el papel diferencial del contexto en el acercamiento y explicación del fenómeno del abandono.

Descriptores: *Persistencia académica, Abandono, Factores personales, Factores institucionales.*

Abstract

In this communication, we are presenting the results in the first phase of the research that the TRALS group is working on over Persistence and Drop Out of the students in the area of Social Sciences, in particular in the studies of Education and Business Administration, in the University of Barcelona. This work analyzes the transition process after the first academic year of study in relation to the situation of persistence in college through a systemic research methodology. The obtained results, in this phase, confirm the existence of a significant relationship between the social-cognitive variables, academic and social integration in college and the differential role of context in the approach and explanation of the phenomenon of dropout.

Keywords: *Academic persistence, Dropout, Personal factors, Institutional factors.*

Introducción

En el marco de los resultados del proyecto recientemente finalizado y titulado "La persistencia y el abandono en el primer año de Universidad en Ciencias Sociales" se han planteado una serie de interrogantes en cuanto al valor predictivo de los factores analizados y más específicamente, su contribución en la persistencia universitaria en años posteriores y en

el logro académico. En este sentido, diversas investigaciones realizadas por los integrantes del equipo TRALS (Figuera y Torrado, 2013, Torrado, 2012; González, Figuera, Torrado, 2011; Gairín, Figuera, Triadó, 2011; Figuera, Torrado, Pol, Corti, 2011) coinciden en destacar la importancia del estudio de la transición en la universidad más allá del primer año y desde su marco organizativo de referencia.

Así pues, el actual proyecto titulado "Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en ciencias sociales: validación de un modelo predictivo" (EDU2012-31568, IP: Figuera, P.) amplía el foco de estudio de la transición. La finalidad es el seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la promoción 2010 de las titulaciones de ADE y Pedagogía de la UB a lo largo del tiempo teórico de duración de los estudios de grado (cuatro años). La investigación parte de la hipótesis que el valor predictivo de los factores personales e institucionales en la persistencia del primer año sólo puede verse alterado en el tiempo por la modificación de dichos factores, que influirán en el desarrollo de trayectorias académicas posteriores. En este sentido, el estudio profundiza en el acercamiento de las dinámicas que explican e interfieren en la persistencia y graduación con la finalidad de validar el modelo predictivo definido en el estudio previo de transición a la universidad.

Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto y la complejidad del fenómeno objeto de estudio, se utiliza la metodología multiestratégica y multimétodo como la más apropiada para el tratamiento global de la realidad de las trayectorias académicas. El enfoque sistémico de carácter longitudinal es un intento de establecer puntos de coincidencia entre las perspectiva micro (muestras participantes) y macro (toda la cohorte) contextualizadas en ambas titulaciones en el seguimiento de la cohorte de estudio. Desde esta perspectiva, se pretende contemplar y tratar el hecho analizado en su totalidad, elaborando y aplicando estrategias de investigación que combinen elementos cuantitativos y cualitativos.

En la presente comunicación centramos nuestra atención en la primera fase del proyecto como nexo común entre los resultados obtenidos en el proyecto I+D anterior y la presente investigación. Parte de la confirmación de diferencias y similitudes entre los estudiantes de ambas titulaciones en cuanto a los factores que explican la transición académica en el segundo año del grado universitario.

Antecedentes teóricos

El debate conceptual y operativo en torno al *estudio de las trayectorias universitarias* en los últimos años ha llevado a establecer un marco de comparación y análisis de la medición de los conceptos vinculados a la permanencia, la retención y la graduación, indicadores, todos ellos, clave de la eficiencia de los sistemas universitarios (Mortenson, 2012). En el marco internacional, existe un corpus de conocimiento amplio, desarrollado al amparo del interés de las universidades por optimizar los niveles de excelencia, que ha puesto de manifiesto algunos principios clave. En primer lugar, se confirma el hecho de la complejidad conceptual y operativa de los procesos de persistencia, abandono y graduación y la existencia de situaciones o tipologías producto de diferentes realidades. Se ha establecido una categorización de estos conceptos a partir de variables temporales (abandono precoz, de primer año, deserción tardía, tiempo de graduación), de continuidad en relación a la institución y a la formación.

En segundo lugar, la investigación desarrollada confirma que las trayectorias de transición, el riesgo de abandono y la persistencia tienen resultados diferentes entre

determinados colectivos, como: alumnado procedente de contextos socialmente desfavorecidos, minorías étnicas, primera generación y estudiantes con discapacidad (Bowen y otros, 2009; Rowan-Kenyon y otros, 2008). Especialmente significativos son los trabajos de Cabrera y otros (2012), quienes concluyen que los determinantes de la persistencia y graduación varían en función de los niveles socioeconómicos de los estudiantes, situando el bagaje académico previo como un factor diferenciador clave. De ahí, el desarrollo de interesantes programas de soporte previos a la universidad. Por su parte, Tinto (2010) confirma la influencia de prácticas educativas (ayuda entre pares, educación colaborativa, sentido de pertenencia, confianza en sí mismo, etc.) para implicar a estos perfiles de estudiantes en la vida académica universitaria.

En tercer lugar, se constata la necesidad de poner a prueba la aplicabilidad de los enfoques explicativos, debido a las importantes diferencias contextuales, institucionales y culturales entre los territorios. A tal efecto, en España, se ha iniciado una línea de estudios entre los que se encuentran los proyectos de nuestro equipo de trabajo. La finalidad es contextualizar el estudio de las trayectorias de abandono y persistencia y preparar el camino para la intervención institucional, así como mejorar el logro del éxito del alumnado considerado tanto individual como colectivamente.

En cuarto lugar, la permanencia (Tinto, 2001) está influida por el bagaje de entrada del alumno, sus antecedentes académicos previos, el entorno familiar y las características personales, el compromiso inicial con la institución, la intención de finalizar los estudios y las interacciones positivas con el entorno. En sus últimas aportaciones, el modelo de Tinto (2010) incorpora el esfuerzo del estudiante y el aprendizaje como ejes fundamentales para el éxito académico y le da un valor añadido a la institución (soporte social, clima, cultura de grupo, interacciones con profesores y compañeros).

Finalmente, completando el modelo integrador de Tinto, el enfoque sociocognitivo presenta un marco conceptual idóneo para entender y profundizar sobre la interacción de los factores sociocognitivos que participan en el proceso de ajuste académico y en la satisfacción del estudiante en la universidad. Dentro de este enfoque, una de las formulaciones más emergentes es el modelo de ajuste psicosocial y satisfacción académica de Lent (2004), utilizado en nuestro estudio como referente teórico. Según el modelo, las expectativas de autoeficacia y el soporte social son dos factores explicativos clave al actuar directamente sobre los diversos indicadores de integración académica y, a la vez, indirectamente a través de la influencia sobre la variable actividad hacia la meta, precursora de la integración (Lent y otros, 2009).

Método

En esta fase de la investigación se ha utilizado una metodología descriptiva y correlacional. El objetivo es identificar las características que definen las diferentes trayectorias académicas tanto de persistencia como de abandono tras el primer año de carrera en el ámbito de las ciencias sociales. Para ello, partimos de los datos recogidos en el I+D anterior de la cohorte de estudio 2010-11 en las titulaciones de ADE y de Pedagogía en el primer año a través de: a) cuestionarios elaborados ad hoc y validados (*Cuestionario sobre la integración a la universidad –CIU-, Cuestionario de valoración del 1er semestre –CVPS- y 2º semestre -CVSS),* b) rendimiento académico en el primer año, c) cuatro grupos de discusión con alumnado de ambas titulaciones, d) entrevista semi-estructurada a los estudiantes que

abandonaron el primer año y d) la opinión del profesorado de primer curso implicado en la docencia de las asignaturas obligatorias.

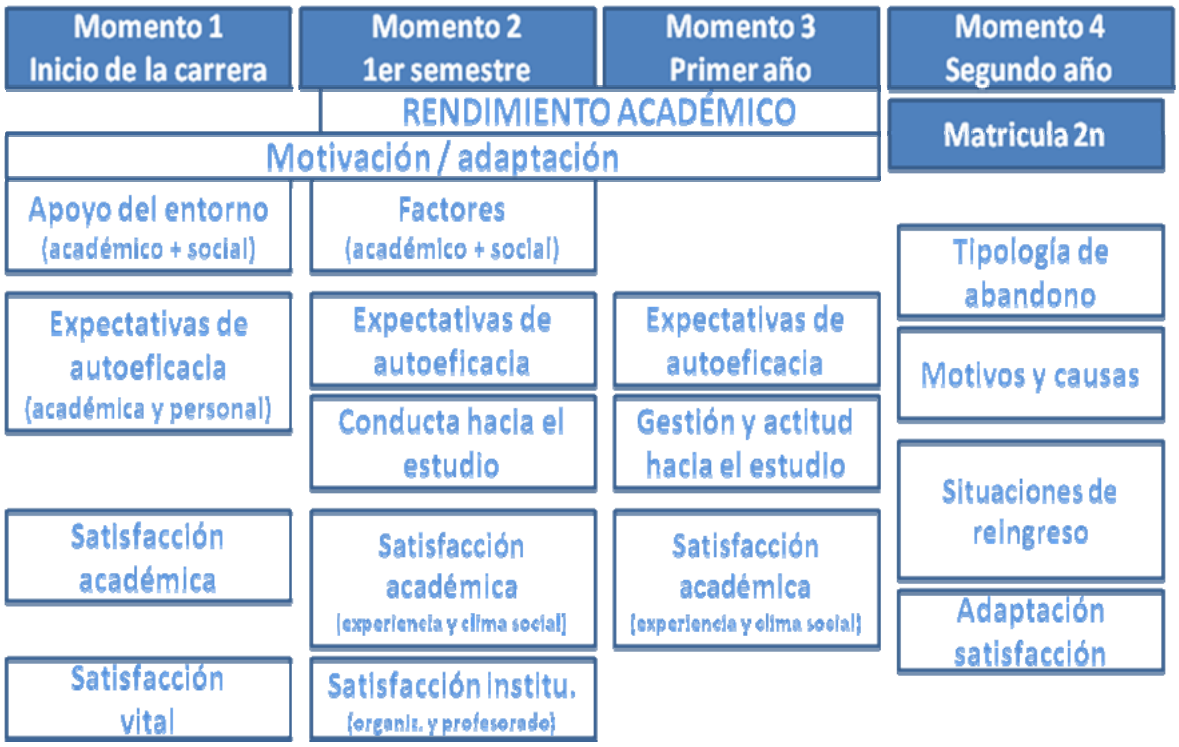


Figura 1. Dimensiones de la transición académica en el primer año de carrera

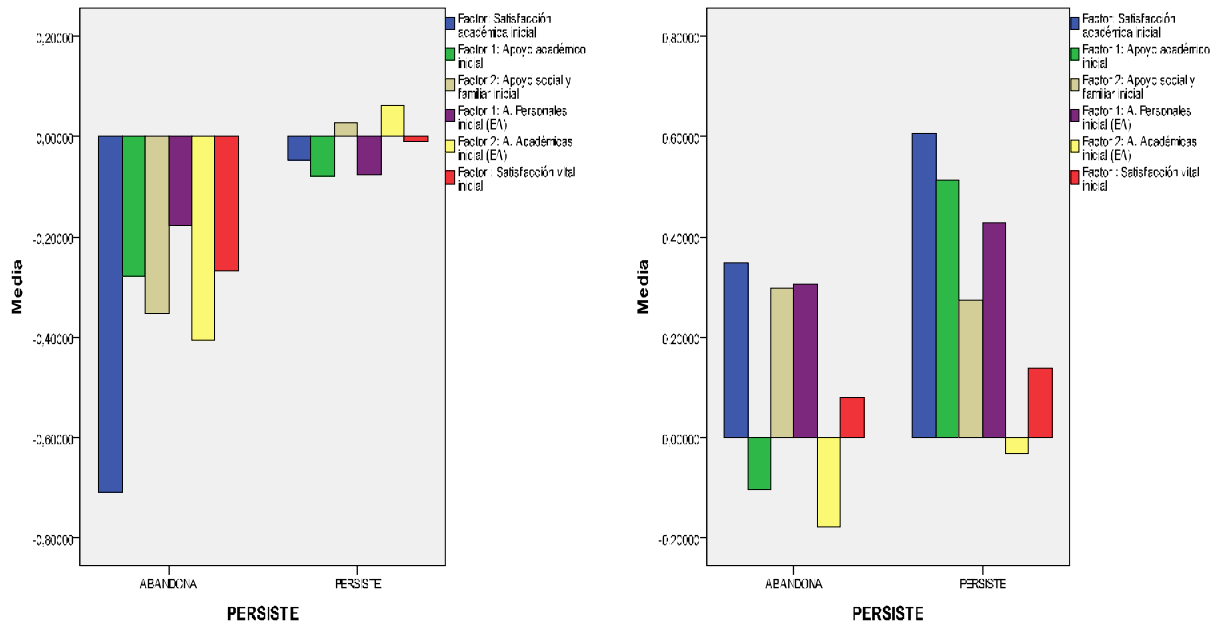
Del total de la cohorte de estudio (N=1.523), 275 estudiantes constituyen la población de abandono en el primer año (18% del total de la cohorte inicial). El porcentaje es superior en la titulación de ADE frente a la de Pedagogía (19% y 12,9% respectivamente). Del total de estudiantes que abandonaron en el primer año, el 61,8% (el 60% en ADE y el 76,7% en Pedagogía) accedió a participar en la entrevista telefónica tras una consulta formal a través del correo electrónico personal.

Los grupos de discusión nos permitieron identificar los factores que, desde el punto de vista de los estudiantes, son más relevantes en el proceso de integración en el primer año y a la vez consolidar estos factores en el modelo teórico. Los grupos de discusión se realizaron en dos momentos del recorrido académico, al empezar el segundo semestre del primer año y al principio del segundo año. Por último, se encuestó on line al profesorado implicado en la docencia del primer curso. La participación de este colectivo fue de un 67%.

Resultados

El análisis institucional de los dos contextos de ciencias sociales estudiados confirma diferencias, en cuanto a la organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción de la enseñanza del profesorado en relación con el estudiante y la importancia del clima-clase, evaluación etc.; así como la existencia de diferencias significativas en las características iniciales de los estudiantes de ADE vs Pedagogía en función del sexo (la carrera de Pedagogía más feminizada), del contexto familiar (el nivel de estudios y ocupacional de los progenitores es inferior en Pedagogía), en el background académico previo

(nota de acceso mayor en ADE) y en el indicador de la calidad de la decisión inicial, concretamente a partir de la opción de entrada.



ADE (n=693) **Pedagogía (n= 134)**

Gráfico 1. Factores asociados al ajuste académico en función de la permanencia

Los resultados obtenidos longitudinalmente han constatado la cristalización de las expectativas de autoeficacia y adaptación académica y social a la universidad tras la primera etapa de la transición. Los estudiantes de Pedagogía se sienten más capaces, perciben más apoyo social y académico y presentan una satisfacción académica mayor que sus compañeros de ADE. Los datos ponen de manifiesto la influencia de los resultados académicos en los mediadores cognitivos de la satisfacción académica.

A lo largo del primer año el modelo predictivo de ajuste académico cambia y pasa a tener más peso explicativo en la transición, por una parte, la satisfacción de los aspectos institucionales del contexto (número de alumnos aula, horarios, etc.) y por otra, la satisfacción con el clima social. El estudio predictivo segmentado por tipología de permanencia presenta diferencias significativas por titulación y la satisfacción académica inicial aparece como un claro predictor del compromiso personal en cuanto a la decisión de continuar los estudios.

El análisis por tipología de abandono (Tabla 1) permite confirmar diferencias porcentuales significativas entre los dos contextos estudiados relacionadas con los motivos que llevan a la decisión final de abandono en función de la carrera. En Pedagogía, predomina el abandono voluntario vinculado a causas personales, mientras que en los estudios de ADE se asocia a factores académicos y contextuales.

Tabla 1
Distribución de la cohorte por tipología de abandono

Titulaciones	Cohorte 2010-11	Abandono (% total cohorte)	A.Premeditado (1S) (% total cohorte)	Abandono voluntario (% total abandono)	Abandono: No se presenta (% total abandono)	Abandono: No aprueba (% total abandono)	Abandono: Aprueba No lo suficiente (% total abandono)
ADE	1290	**245 (19%)**	82 (6,4%)	82 (33,5%)	**56 (22,9%)**	**66 (26,9%)**	41 (16,7%)
Pedagogía	233	**30 (12,9%)**	10 (4,3%)	**20 (66,7%)**	7 (23,3%)	2 (6,7%)	1 (3%)

En cuanto a la vivencia universitaria, los estudiantes de Pedagogía como los estudiantes de ADE perciben que, durante el primer año, el objetivo principal es buscar la forma de ajustarse personal, social y académicamente al contexto universitario. Así pues, la desilusión porque el grado no se corresponde con lo que se desea, la relación con los nuevos compañeros y profesores, los conocimientos previos en relación a las asignaturas y cómo compaginar las demandas del contexto académico universitario a la trayectoria de vida personal, social y laboral se convierten, al inicio, en las primeras preocupaciones de los estudiantes y se conciben como las situaciones de riesgo de abandono en las primeras semanas del primer año.

Más adelante, al finalizar el primer semestre y al final del primer año, la satisfacción con el grado, las expectativas de logro, la capacidad personal para afrontar los obstáculos académicos, los recursos y apoyos que los estudiantes poseen y la relación con el grupo clase y el profesorado se convierten en elementos claves cuando los estudiantes deben tomar la decisión de continuar y/o abandonar los estudios.

El profesorado como elemento del contexto institucional presenta diferencias entre ADE y Pedagogia. Este último está más satisfecho con el rendimiento del estudiantado, con el clima, la comunicación y relación que establecen con éste. Aunque el profesorado de ambos grados manifiesta un alto grado de motivación antes de empezar la docencia, al finalizarla, son los docentes de Pedagogia quienes siguen estando motivados por la docencia. Para ambos colectivos, es importante la preparación académica previa del alumnado, encontrándola adecuada.

Discusión

El seguimiento de los estudiantes en la transición a la universidad ha permitido profundizar en la identificación y características de trayectorias de persistencia en el primer año. Los resultados confirman la interacción de factores personales e institucionales facilitadores e inhibidores de la persistencia en el primer año y muestran que estos fenómenos son complejos y dinámicos en el tiempo. Los resultados son coherentes con otras investigaciones sobre la adaptación inicial como la de Krause y Coates (2008) o la realizada por Yorke y Longden (2008). Más allá de la incidencia sobre las decisiones de abandono o continuidad dentro del sistema, podemos afirmar que el primer año de carrera ha influido significativamente en la consolidación de expectativas académicas y aspiraciones a más largo

término confirmándose, en esta primera fase, la influencia de las experiencias iniciales en la universidad en años posteriores.

Desde la perspectiva del diseño de acciones de retención del estudiante los datos aportan conclusiones importantes para fundamentar el diseño de estrategias de retención más allá del primer año. Es necesario tomar en consideración las diferencias contextuales y adecuar las acciones a las necesidades y oportunidades que ofrecen los contextos. Además del contexto, el clima académico y social debe constituirse en un espacio de intervención, focalizando por un lado, en la forma de favorecer una interacción entre los estudiantes que facilite la adaptación y el desarrollo académico y por otro lado la forma que debe adoptar el liderazgo del profesorado como referente y elemento clave de la adaptación académica y social y del recorrido académico hasta el momento de la graduación.

Referencias

Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1). 15-27.

Álvarez Pérez, P. (2012, octubre). *Transición y acceso a los estudios universitarios: análisis de los factores que inciden en la adaptación y rendimiento académico del alumnado*. Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI. Málaga, Universidad de Málaga.

Bowen, W.; Chingos, M. y McPherson, M. (2009). *Crossing the finish line: completing college at America's public universities*. Princenton. Princenton University Press.

Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), 12*(1).

Cabrera, A.F., Burkum, K.R., LaNasa, S.M. y Bibo, E.W. (2012). Pathways to a four-year degree: determinants of transfer and degree completion among socioeconomically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp. 155-209). Westport, CT: Praeger Publishers.

Figuera, P., Forner, A. y Dorio, I. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(2), 349-369.

Figuera, P., Torrado, M., Pol, C. y Corti, F. (2011). *Análisis del perfil del estudiante y del proceso de integración académica en la universidad. Implicaciones para la relación pedagógica*. Disponible en: http://hdl.handle.net/2445/20946.

Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, *13*(1), 33-41.

Gairín, J., Figuera, P. y Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes.* Agència de Qualitat Universitària: Barcelona.

González, M. C., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía, 236*, 71-86.

Krause, K.L. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-years university. *Assessment & evaluation in higher education*, *33*(5), 493-505.

Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theorical and practical perspective on well-being and psicosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *51*(4), 482-509

Lent, R. W., Taveira, M.C., Singley, D., Sheu, H. y Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, *74*, 190-198.

Morrow, J. A. y Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, *46*(3), 483-491.

Mortenson, T.G. (2012). Measurements of persistence. En A. Seligman (Ed.). *College student retention. Formula for student success* (pp. 31-60). Westport: Westport: Praeger.

Nora, A. y Crips, G. (en prensa). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: existing knowledge and directions for future research. En A. Seidman (Ed.), *College student retention. Formula for student success* (pp. 129-153). Westport: Praeger.

OCDE (2010). *Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación: Madrid.

Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, *334*, 391-414.

Rowan-Kenyon, H.; Bell, A.D. y Perna, L.W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher Education*. *79*(5), 564-586.

Strydom, J.F. y M. Metntz (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Council on Higher Education: Pretoria.

Tinto, V. (2001). *Rethinking the first year of college. Higher education monograph series*. Syracuse: Syracuse University

Tinto, V. (2010). From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, *25*, 51–90.

Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono: el caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona*. Tesis Universidad de Barcelona, Barcelona.

Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York (Reino Unido): The Higher Education Academy.

AUTOCONCEPTO, EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y DESEMPEÑO, TRES CONCEPTOS CLAVES EN UNA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL: ANÁLISIS DE SUS INTERRELACIONES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN IBEROAMÉRICA

F. Javier Murillo Universidad, Autónoma de Madrid
Reyes Hernández-Castilla, Universidad Autónoma de Madrid
Email contacto: javier.murillo@uam.es

Resumen

La Justicia Social tiene su correlato en educación en tres conceptos interrelacionados que se erigen como medios y fines en una educación desde y para la Justicia Social: expectativas, autoconcepto y desempeño académicos. La compleja interacción de esas tres variables hace que aun quede mucho por saber sobre su relación. Esta investigación busca determinar la relación entre Expectativas, Autoconcepto y Rendimiento académico en Lengua y Matemáticas en estudiantes de Educación Primaria de Iberoamérica.Para ello se aplicó pruebas de autoconcepto, de desempeño en Matemáticas y en Lengua; y cuestionarios a estudiantes, padres y docentes, a 5.603 alumnos de 248 aulas y 98 escuelas de nueve países. Los resultados muestran que los estudiantes de familias con nivel socio-económico y cultural bajo, los inmigrantes y aquellos con lengua materna indígena, obtienen peores desempeños, hay menores expectativas hacia ellos y su autoconcepto es peor. También se confirma la estrecha relación entre los tres factores.

Descriptores: *Autoconcepto, Rendimiento académico, expectativas, Educación Primaria, Iberoamérica.*

Abstract

Social Justice, understood as redistribution and recognition, has its counterpart in education in three interrelated concepts that rise as instruments and goals of education from and for Social Justice: expectative, self-concept and academic performance. Because of their complex interrelationship there is up till now a great deal that remains unknown. The research presented aims to determine the relationship between Expectative, Self-Concept and Academic Performance in English Language and Mathematics in Primary Education students from Latin America. We applied an adaptation of the Self-description questionnaire (SDQ-I), a performance test in mathematics and language, and questionnaires to students, parents and teachers to get data from the expectations to a sample of 5,603 students in 248 classrooms from 98 schools in nine countries. The results show that students from families with low socio-economic and cultural low, immigrants and those whose first language is Spanish (native language), there have worse performance and lower their self-expectations and worse. The close relationship among them it's found.

Descriptors: *self-concept, academic performance, expectations. Primary Education; Latin America.*

Introducción

La Justicia Social, entendida como redistribución y como reconocimiento (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a), tiene su correlato en educación en tres conceptos interrelacionados que se erigen como medios y fines en una educación desde y para la Justicia Social: expectativas, autoconcepto y desempeño académicos. De hecho sólo en la medida que prestemos atención al desarrollo de estos tres factores podremos garantizar una educación de calidad que contribuya a una sociedad más justa.

Definimos el *autoconcepto,* por una parte, como el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo, entendidas como atributos, cualidades y deficiencias, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivas de sí mismo y que percibe como datos de su identidad. Estas autopercepciones se ven influidas por las valoraciones que hacen las personas significativas debido a los refuerzos y las atribuciones que hacen de su comportamiento; pero también a los resultados de sus comportamientos. De esta forma, el autoconcepto académico se construye a partir de las expectativas de docentes y padres, así como del desempeño académico del estudiante. De igual forma, se constituye como una de las variables de mayor influencia en el rendimiento (Amezcúa y Fernández, 2000; Guay, Marsh y Boivin, 2003).

De lo que no parece haber datos concluyentes es en la direccionalidad del vínculo que une a estas variables. Esencialmente hay cuatro patrones de causalidad: el primero, que indica que el rendimiento académico determina el autoconcepto; un segundo patrón que señala que los niveles de autoconcepto determinan el grado del logro académico; un tercero, en el que el autoconcepto y el rendimiento académico se influyen y se determinan mutuamente; y un último modelo que propone que terceras variables como, por ejemplo, las personales, ambientales y académicas, pueden ser las verdaderas causantes del autoconcepto y el rendimiento académico (Marsh y Martin, 2011).

Un tercer elemento que está vinculando el rendimiento y el autoconcepto son las expectativas de las personas significativas. La mayoría de la literatura coincide en que las expectativas tanto paternales (Seginer, 1983) como de los docentes suponen una influencia directa sobre el rendimiento del estudiante (Alonso, 2005; Jacobs y Harvey, 2010; Nash, 2012; Benner y Mistry 2007). Aunque también la investigación ha insistido en la relación entre expectativas paternas y nivel socio-económico y cultural de los padres (Haveman y Wolfe, 1994; Duncan, Brooks, Yeun y Smith, 1998; Zhan 2006), lo que lleva a la necesidad de controlar esa variable para analizar el efecto real entre expectativas y rendimiento académico.

En la presente investigación se busca determinar la relación entre Autoconcepto, Expectativas y Desempeño académico en Lengua y Matemáticas en estudiantes de Sexto de Educación Primaria de Iberoamérica.

Método

Para conseguir ese objetivo se desarrolló un estudio ex post-facto mediante el enfoque metodológico de los Modelos Multinivel con cuatro niveles de análisis -estudiante, aula, escuela y país-.

Las variables utilizadas fueron, por una parte, el autoconcepto, el rendimiento (en Matemáticas y en Lengua) y las expectativas académicas (de las familias, de los docentes y del propio estudiante), y, por otros diferentes variables de ajuste: el nivel socio-económico de las familias, el nivel cultural, el género de los estudiantes, su origen (nativo/inmigrante) su lengua materna (español u otra), y el nivel socio-económico de la escuela.

Participaron en el estudio 5.603 alumnos de 248 aulas correspondientes a 98 escuelas de nueve países de Iberoamérica (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela). Concretamente se eligieron 10 escuelas en cada país (Perú duplicó la muestra), con los siguientes criterios: cuatro escuelas de alto desempeño, tres de bajo desempeño y las tres restantes de desempeño medio, ajustado en todos los casos por el nivel sociocultural. También se intentó que las escuelas reflejasen la variedad regional de cada país; con diferente hábitat de la localidad donde están ubicadas (para lo que se tomaron escuelas situadas en una megaciudad -más de un millón de habitantes-, zona urbana -entre un millón y 25.000 habitantes- y zona rural -menos de 25.000 habitantes-); y tamaño de la escuelas (grandes, medianas y pequeñas). En cada escuela se estudió los grupos de tercer grado de Educación Primaria/Básica (8/9 años de edad modal), seleccionando todas las aulas de ese grado de las escuelas ya elegidas. Por último, se estudiaron todos los niños y niñas que asisten a esas aulas.

Para recoger los datos se utilizó una batería de ocho instrumentos de medida:

1. *Test de Autoconcepto* a partir del *Self-description Questionnarie (SDQ-I)* (Marsh, 1988; Marsh, Craven y Debus, 1991). Esta prueba mide el autoconcepto en general, el autoconcepto académico (lectura, matemáticas y escolar) y el no académico (relación con los padres, con los pares, apariencia física y habilidades físicas) mediante 56 preguntas tipo likert. Este test de autoconcepto tiene una fiabilidad de 0,938.

2. *Pruebas de Rendimiento en Matemáticas y en Lengua*. Se utilizaron las desarrolladas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación, de la UNESCO, para su primer estudio internacional (LLECE, 2001), y posteriormente validadas. Las pruebas se diseñaron y corrigieron a partir de la Teoría de Respuesta al Ítem (en concreto el modelo de un parámetro o modelo de Rasch), por lo que en su elaboración y validación se tuvieron en cuenta las exigencias técnicas de este tipo de pruebas. La fiabilidad de estas pruebas es de 0,895 para la de Rendimiento en Matemáticas, y de 0,925 para la prueba de Rendimiento en Lengua.

3. *Cuestionario General del Alumno*, que indaga sobre sus características personales, y sus expectativas personales y académicas.

4. *Cuestionario para las Familias*, que aborda una serie de temas como el nivel socio-económico y cultural de la familia, las características de la familia, o expectativas familiares sobre el nivel de estudios del niño o niñas.

5. *Cuestionario para los Profesores del Aula***,** que recoge datos sobre sus características personales, así como las expectativas académicas hacia los estudiantes.

Como se ha señalado, para realizar los análisis se utilizaron Modelos Multinivel (o Modelos Jerárquicos Lineales) con cuatro niveles. Se emplearon estos modelos, en primer lugar por la existencia de estudiantes de diferentes países, escuelas y aulas; y, en segundo término, por la necesidad de controlar las variables de ajuste.

Resultados

El proceso para determinar la relación entre Autoconcepto y Rendimiento es mediante la utilización de Modelos Multinivel de 4 niveles. En las Tablas 1, 2 y 3 se presentan los resultados del proceso de modelamiento para las variables de producto Rendimiento en Lengua, Rendimiento en Matemáticas y Autoconcepto. El Modelo Nulo sólo contiene la variable producto; en el Modelo con las variables de ajuste se han introducido las seis variables de control: Nivel socio-económico, y Nivel cultural de las familias; Género del estudiante, Origen (nativo o inmigrante), Lengua materna (español u otra) y Nivel Socio-económico de la escuela. Por último, en los Modelos finales se introducen las variable de Autoconcepto y de Expectativas (para los rendimientos en académicos), y de expectativas para el Autoconcepto.

Tabla 1
Resultados del proceso de modelamiento multinivel de cuatro niveles para Rendimiento en Lengua

	Modelo Nulo		**Modelo Ajustado**		**Modelo Final**	
	B	**EE**	**B**	**EE**	**B**	**EE**
Parte fija						
Intercepto	276,33	7,70	267,56	6,09	269,70	6,30
NSE familia			3,09	,58	1,70	,32
Nivel cultural familia			3,48	,56	1,53	,54
Género (varón/mujer)			5,40	,90	4,49	,86
Origen (nativo/inmigrante)			NS		NS	
Lengua materna (esp/otra)			-5,14	2,43	-5,71	2,24
NSC escuela			4,44	1,45	3,65	1,40
V. explicativas						
Autoconcepto					1,42	,51
Expectativas estudiante					3,70	0,36
Expectativas docente					7,68	3,39
Expectativas familia					NS	
Parte aleatoria						
Entre países	498,31		262,23		291,68	
Entre escuelas	286,17		181,92		154,93	
Entre aulas	108,12		99,18		120.91	
Entre alumnos	1046,16		1037,54		934,25	

NS: No significativo a un α=.05

Tabla 2
Resultados del proceso de modelamiento multinivel de cuatro niveles para Rendimiento en Matemáticas

	Modelo Nulo		**Modelo Ajustado**		**Modelo Final**	
	B	**EE**	**B**	**EE**	**B**	**EE**
Parte fija						
Intercepto	305,88	9,31	306,88	7,32	308,45	7,46
NSE familia			3,43	0,64	1,87	0,61
Nivel cultural familia			4,89	0,61	2,75	0,59
Género (varón/mujer)			-4,62	0,99	-5,25	0,95
Origen (nativo/inmigrante)			-8,01	2,76	NS	
Lengua materna (esp/otra)			NS		NS	
NSC escuela			4,53	1,94	3,90	1,84
V. explicativas						
Autoconcepto					2,68	0,55
Expectativas estudiante					2,87	0,39
Expectativas docente					2,88	0,39
Expectativas familia					NS	
Parte aleatoria						
Entre países	723,85		431,12		453,38	
Entre escuelas	419,28		311,79		294,77	
Entre aulas	249,92		242,28		264,62	
Entre alumnos	1264,82		1234,72		1122,91	

NS: No significativo a un α=.05

Del análisis de los Modelos Multinivel para los rendimientos en Lengua y Matemáticas encontramos, en primer término, que el Nivel socio-económico de las familia del estudiante, su nivel cultural, el género y el nivel socio-económico de la escuela indicen en ambas variables de rendimiento; y que la Lengua materna incide en el desempeño en Lengua y el Origen en el rendimiento en Matemáticas. Más allá de las interpretaciones de estos resultados, lo que es importante para esta investigación es que cumplen perfectamente su papel de variables de control.

De los modelos finales encontramos que tanto el Autoconcepto como las Expectativas del propio estudiante y de los docentes indicen en ambas variables de rendimiento. La variable Expectativas familiares, muy relacionada con el nivel socio-económico y cultural de las familias, muestra coeficientes significativos de forma individual, pero desaparace en los modelos finales.

Tabla 3
Resultados del proceso de modelamiento multinivel de cuatro niveles para Autoconcepto

	Modelo Nulo		Modelo Ajustado		Modelo Final	
	B	**EE**	**B**	**EE**	**B**	**EE**
Parte fija						
Intercepto	253,63	5,27	255,67	4,77	256,17	4,83
NSE familia			1,85	0,74	NS	
Nivel cultural familia			2,49	0,71	NS	
Género (varón/mujer)			-2,35	1,15	-3,17	1,14
Origen (nativo/inmigrante)			-8,29	3,16	-5,51	3,19
Lengua materna (esp/otra)			-7,87	2,95	-8,02	2,88
NSC escuela			NS		NS	
V. explicativas						
Expectativas estudiante					2,80	0,47
Expectativas docente					5,44	0,51
Expectativas familia					1,41	0,55
Parte aleatoria						
Entre países	221,16		176,47		192,85	
Entre escuelas	172,46		131,93		181,36	
Entre aulas	192,37		188,25		173,16	
Entre alumnos	1693,78		1684,32		1636,27	

NS: No significativo a un α=.05.

Del proceso de modelamiento (Tabla 3), se obtienen ya algunas interesantes ideas sobre las variables de entrada relacionadas con el Autoconcepto:

1. El nivel socio-económico de las familias está relacionado con el autoconcepto, en el sentido de que aquellas familias que poseen una mayor renta sus hijos muestran unas puntuaciones más altas al ser medidos en el autoconcepto.

2. El nivel cultural de las familias tiene repercusión en la valoración que hacen de sí mismos los estudiantes. A mayor nivel cultural familiar, mayor autoconcepto.

3. Las niñas tienen en autoconcepto más bajo que sus compañeros varones.

4. Los estudiantes inmigrantes y los que su lengua materna no es el español tienen un autoconcepto también más bajo que los nativos y que aquellos cuya lengua materna es el español.

De esta forma, el hecho de ser mujer, inmigrante y que su lengua materna no sea el español influye negativamente en la valoración que hacen de sí mismas. Estos elementos de desventaja sociocultural afectan en aspectos relacionados con la equidad en la escuela pero, además, señalan la orientación de su autoestima. No sólo son vistos desde fuera, o quizá por ello, sino que la visión o percepción que tienen de sí mismas es más negativa que la que muestran sus compañeros, varones, no inmigrantes y cuya lengua materna es el castellano.

Pero los resultados más interesantes los obtenemos del modelo final: la relación entre expectativas (personales, familiares y del docente) y el autoconcepto.

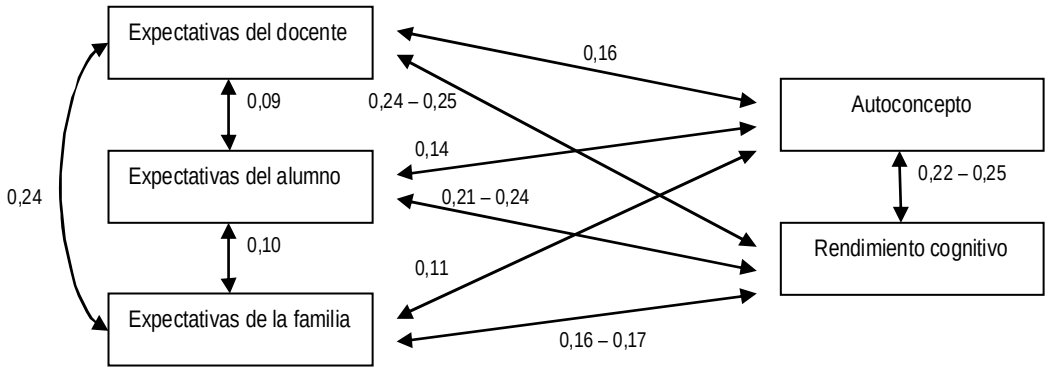


Figura 1. Relaciones entre las variables de expectativas hacia el alumno, rendimiento y autoconcepto

Efectivamente, los alumnos que sienten que sus padres y profesores poseen altas expectativas sobre ellos son los que logran mayores puntuaciones en su autoconcepto. Y, curiosamente, los datos indican que influye más la opinión de sus profesores que la de sus padres. Quizá sea debido a que la opinión de los padres puede verse menos objetiva y, por tanto, más alejada de la realidad, mientras que el profesor es un referente y evaluador de los resultados de una gran variedad de compañeros/as por lo que sus opiniones pueden parecer más "cualificadas".

Este hecho aporta alguna luz para ilustrar el poder explicativo de las expectativas sobre el rendimiento, aspecto que se discutía anteriormente: las altas expectativas están asociadas al desarrollo de un alto autoconcepto, que a su vez está relacionado con los buenos resultados académicos. En la Figura 1 se han representado estas relaciones.

Las expectativas del profesor influyen en el autoconcepto y éste en el rendimiento cognitivo. Además las expectativas del propio alumno inciden a su vez en su rendimiento y en la percepción que tiene de sí mismo. La familia proyecta expectativas sobre sus hijos e hijas, como vemos, y ello juega un papel importante en la relación de estas dos variables, autoconcepto y rendimiento cognitivo. El gráfico nos muestra estas influencias múltiples entre estas variables: expectativas, autoconcepto y rendimiento cognitivo. Por lo que, lejos de ser variables independientes entre sí, se muestra una interdependencia entre ellas: se retroalimentan e influyen mutuamente.

Conclusiones

En esta investigación hemos demostrado, una vez más, la estrecha relación entre Desempeño Académico y Autoconcepto, aunque en esta ocasión con datos de estudiantes de Iberoamérica. Se insiste en la importancia de cuidar el autoconcepto para conseguir que los estudiantes aprendan.

El hecho de que las niñas, los estudiantes de familias con nivel socio-económico y cultural más bajo, los inmigrantes y aquellos cuya lengua materna no es el español (en muchos casos lengua indígena) tengan peores resultados académicos (las niñas sólo en Matemáticas), peor Autoconcepto y expectativas académicas más bajas, confirma que hay

elementos estructurales en la sociedad y en la escuela que favorecen a unos colectivos frente a otros. De esta forma, trabajar desde la escuela no sólo en el desarrollo integral, también el autoconcepto, y las altas expectativas es una de las tareas más importantes para contribuir a una mejor educación.

Cierto es que el poder de la escuela por mejorar el autoconcepto es limitado, quizá porque no se encuentra dentro de sus prioridades y, por ello, ni planifica una intervención en este sentido ni su desarrollo está considerado (Murillo y Hernández Castilla, 2011). Sin embargo, la escuela puede contribuir a mejorar el autoconcepto de los estudiantes y, con ello, no sólo mejorar su rendimiento, sino también su felicidad.

Si queremos escuelas de calidad para todos y todas, que trabajen no sólo desde si no para la Justicia Social, hay que trabajar para mejorar el autoconcepto de los estudiantes, no hay otro camino.

Referencias

Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema, 17 (3),* 404- 411.

Amezcúa, J. A. y Fernández, E. (2000). La Influencia del auconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, *5*, 1-6.

Benner, A. D. y Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 140-153.

Duncan, G., Brooks, J., Yeung, W. y Smith, J. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children. *American Sociological Review, 63*, 406– 423

Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World.* Nueva York: Columbia University Press

Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange.* Londres: Verso Press.

Guay, F., Marsg, H .W. y Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136.

Haverman, R. y Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investment in children*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Jacobs, N. y Harvey, D. (2010). The extent to which teacher attitudes and expectations predict academic achievement of final year students. *Educational Studies, 36*(2), 195-206.

Marsh, H. W. (1988). *Self Description-Questionnaire I. SDQ-I manual and research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59–77.

Marsh, H. W., Craven, R. G. y Debus, R. L. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), pp. 7-23.

Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011b). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE, 17*(2), art 2.

Nash, R. (2012). *Teacher expectations and Pupil learning.* Londres: Routledge.

Seginer, R. (1983). Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*(1), 1-23

Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28*, 961– 975.

ANALISIS DE LA ENSEÑANZA HABITUAL DE LA GENÉTICA CLÁSICA EN LA E.S.O.

José Antonio García Lillo, Universidad de Alicante
Patricia Quinto Medrano, Universidad de Alicante
Email contacto: josea.garcia@ua.es

Resumen

Mostrar que una nueva propuesta de enseñanza produce mejores actitudes y aprendizajes en los alumnos requiere disponer de un análisis de lo que se hace y se consigue con la enseñanza habitual. Para realizar dicho análisis se ha efectuado un estudio histórico y epistemológico de la evolución de las ideas en genética clásica, identificando los problemas que están en su origen, las ideas que permitieron avanzar y los obstáculos que hubo que superar. Como resultado de dicho estudio se han seleccionado un conjunto de indicadores de aprendizaje que deberían manifestarse en aquellas personas que hubieran comprendido los aspectos esenciales del modelo de herencia mendeliana, que se imparte en 4º de ESO. Dichos indicadores se han utilizado para analizar el aprendizaje tras la enseñanza convencional del tema. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos que muestran las deficiencias más comunes y justifican la necesidad de una propuesta diferente para su enseñanza.

Descriptores: *didáctica de las ciencias, genética clásica, modelo hereditario de Mendel, enseñanza de las ciencias en la E.S.O.*

Abstract

Showing that a new approach produces better learning and attitudes in students requires to have an analysis of what is done and what is achieved with conventional teaching. In order to perform such analysis, a historical and epistemological study of the evolution of ideas in classical genetics has been made, identifying problems at their source, the ideas that allowed progress and the obstacles that had to be overcome. As a result of this study, we selected a set of indicators of learning that should manifest themselves in those people who have understood the essential aspects of Mendelian inheritance model, which is taught in 4th of E.S.O. These indicators have been used to analyze the learning after conventional teaching of the subject. In this paper we present the results that show the most common deficiencies and justify the need for a different teaching approach.

Keywords: *science education, classical genetics, Mendelian inheritance model, science teaching in secondary.*

Introducción

La genética es uno de los campos a los que se ha prestado una mayor atención en las últimas décadas desde el punto de vista didáctico, debido a su importancia en la enseñanza de la biología. Los conceptos genéticos subyacen en grandes temas de biología y la apropiación de este tipo de conceptos permite elaborar nuevos significados o reconstruir los antiguos (Ayuso 2002). Por otro lado, la enseñanza de la genética presenta también gran interés, ya que permite aplicar estrategias de resolución de problemas y el desarrollo de ciertas capacidades intelectuales y de hábitos de trabajo característicos de la actividad científica. También se ha demostrado que la realización de problemas abiertos de genética, con una metodología basada en la investigación, ha permitido mejorar las actitudes hacia las ciencias y lo que la ciencia hace (Ibáñez, 2005) (Martínez, 2005).

Desde el modelo de enseñanza problematizada por investigación orientada, la planificación de la enseñanza requiere de un protocolo que ha sido ampliamente contrastado en multitud de ocasiones (Martínez-Torregrosa, 1993) (Verdú, 2004). Para realizar una planificación problematizada coherente con todas estas fases se ha efectuado un estudio histórico y epistemológico de la evolución de las ideas en la genética clásica. Éste análisis permite también identificar unos indicadores de comprensión del tema (ver anexo 1) que sirven de referencia para los siguientes objetivos:

- Ver en qué medida dichos indicadores se alcanzan por los alumnos tras la enseñanza habitual del tema, y si los obstáculos previstos están presentes en ellos antes y después de la enseñanza.

- Identificar las ideas y razonamientos espontáneos que pueden dificultar el itinerario de avance previsto y que deben, por tanto, ser tenidos en cuenta en la planificación de la enseñanza.

- Servir de referencia para comparar los logros producidos mediante la enseñanza problematizada (cuando se ponga en práctica la secuencia de actividades en el aula) respecto a los de la enseñanza habitual.

En este trabajo presentamos los resultados del análisis de la enseñanza convencional del modelo de herencia de Mendel en la etapa secundaria, cuya apropiación hemos considerado como el objetivo básico a conseguir por la enseñanza de la genética clásica en este nivel educativo. La hipótesis de partida es que los indicadores de aprendizaje no se consiguen tras la enseñanza habitual del tema, lo cual justificará la necesidad de una propuesta de enseñanza diferente.

Método

Muestra utilizada e instrumentos de análisis

La muestra para el análisis la componen 206 alumnos que durante el curso 2012-2013 cursaban la materia de Biología y Geología de 4º de E.S.O. en diez institutos de enseñanza secundaria, repartidos por toda la provincia de Alicante. Los alumnos pertenecen a 10 grupos elegidos de forma incidental, no por muestreo aleatorio.

Teniendo en cuenta los indicadores de comprensión del modelo hereditario de Mendel, hemos elaborado una serie de cuestiones para determinar en qué medida los alumnos, que han recibido enseñanza sobre el tema, consiguen dichos indicadores. Las cuestiones fueron discutidas con otros profesores/expertos de Biología, y distintas versiones del cuestionario se probaron con grupos piloto de alumnos de 4º de E.S.O., para seleccionar enunciados que no presentaban dificultades de comprensión y que permitían medir lo que buscábamos. La versión final del cuestionario se presenta en el anexo 2, señalando el indicador que permite valorar cada una de las cuestiones.

Para el análisis de las respuestas de los alumnos éstas se valoraron según una escala numérica de tres niveles de logro. Esta escala corresponde con un 2 si el alumno muestra una comprensión adecuada, 1 si comprende parcialmente y 0 si no comprende. A modo de ejemplo en el anexo 3 se recogen los criterios de valoración seguidos para el análisis del indicador 3 que se obtiene a partir de la pregunta 6 del cuestionario.

Procedimiento seguido

El cuestionario se repartió a los profesores de Biología y Geología que impartían el nivel de 4º ESO durante el curso 2012-2013 en distintos centros de enseñanza secundaria de la provincia de Alicante. Con cada uno de estos docentes se revisó el cuestionario para comprobar que las instrucciones eran claras y que todos lo aplicaran de una forma similar. La aplicación de dicho instrumento fue grupal y se llevó a cabo en horario escolar en una sesión de al menos 50minutos de la materia de Biología y Geología de 4º ESO, previa explicación de las instrucciones a los alumnos.

El procedimiento para la valoración de las respuestas de los alumnos se elaboró de forma conjunta entre dos expertos en la materia con años de experiencia en docencia de la genética mendeliana. La fiabilidad de la valoración se estableció mediante el análisis, por cada uno de los investigadores y la discusión conjunta de los descriptores, de 10 cuestionarios ya completados para el estudio y seleccionados al azar. Una vez establecidos los criterios de valoración de las respuestas los expertos valoraron las respuestas de otros 20 cuestionarios elegidos al azar. Estos criterios quedaron validados tras encontrar más del 90% de coincidencia en las valoraciones de los expertos por separado. Una vez establecidos los criterios de valoración de las respuestas al cuestionario se procedió a la valoración de todas las respuestas y al análisis de los resultados.

Diseño y análisis de datos

En este estudio se realiza un análisis descriptivo de los datos, tanto de las preguntas del cuestionario como de los indicadores de aprendizaje. Para la estructuración, ordenación y análisis de los datos se utilizó el paquete de programas estadísticos *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Statistics versión 21 de IBM para MacOS).

Resultados

Análisis descriptivo de las preguntas del cuestionario

En la Tabla 1 se reflejan los resultados de los estadísticos descriptivos obtenidos para cada pregunta del cuestionario, en cuanto a media, desviación típica y frecuencias de resultados.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y frecuencias de las preguntas del cuestionario sobre la enseñanza del Modelo hereditario de Mendel

Indicador de comprensión analizado Cuestión Frecuencias de resultados Descriptivos		
0 1 2		
Problemas en el origen y antecedentes 1 142 (68,9%) 57 (27,7%) 7 (3,4%)		
	0,34	0,543
2 206 (100%) 0 (0%) 0 (0%)		
		0,000
Apropiación funcional del modelo 3 147 (71,4%) 54 (26,2%) 5 (2,4%)		
	0,31	0,514
4 106 (51,5%) 93 (45,1%) 7 (3,4%)		
		0,565
5 97 (47,1%) 98 (47,6%) 11 (5,3%)		
		0,593
Límites de validez 6 169 (82,0%) 29 (14,1%) 8 (3,9%)		
	0,22	0,500

M = media SD = desviación típica

Los resultados del análisis a las cuestiones planteadas son muy deficientes. Así por ejemplo llama la atención que en todas ellas el porcentaje de alumnos con una comprensión nula de los indicadores es superior al 45%.

Con respecto a la cuestión número 1, relacionada con los problemas que están en el origen del modelo de Mendel, la valoración nula la obtienen el 68,9% de los alumnos, y solo el 27,7% obtienen una puntuación media de comprensión, siendo el problema de la predicción de enfermedades el indicado con más frecuencia.

La cuestión con peores resultados es la número 2, acerca de las teorías de la herencia, anteriores o distintas a Mendel, en la que el 100% de los alumnos obtienen una valoración de 0. La mayor parte de los alumnos la dejan en blanco, y los que responden indican otras teorías no relacionadas directamente con la herencia, como puede ser las teorías evolutivas de Lamarck y Darwin, la teoría de la generación espontánea, el fijismo o el creacionismo entre otras.

Las cuestiones 3, 4 y 5, cuyo objetivo en conjunto era detectar si los alumnos se han apropiado funcionalmente del modelo hereditario de Mendel, presentan resultados también deficientes. Incluso las cuestiones 4 y 5, que son muy similares a las prototípicas, la mitad de los alumnos (51,5% y 47,1% respectivamente) no muestran la más mínima apropiación del modelo. Por otro lado una gran parte de los alumnos (45,1% y 47,6% para cada pregunta) presentan una apropiación parcial del modelo con carencias en su comprensión; en la mayoría de estos casos se limitan al uso de simbología típica mendeliana en forma algorítmica sin una estrategia clara en la resolución del problema planteado.

Cuando las preguntas sobre el indicador 2 se presentaron alejándonos del modo habitual de formularlas, por ejemplo en forma totalmente abierta (ver anexo 2), los resultados son mucho peores. Esto es lo que ocurre con la pregunta 3 donde más del 70% de los alumnos no presentan apropiación alguna del modelo. Un ejemplo representativo de respuesta a la cuestión 3 es la dada en el cuestionario 196, cuya respuesta literal es “aunque sé hacer los problemas de genética más o menos, no sé explicar la herencia”

El análisis de la presencia de los límites de validez del modelo en las respuestas obtiene resultados igualmente deficientes. Así un 82% dejan la cuestión en blanco, creen que el modelo de Mendel es universal o indican que no lo es pero sin argumentación alguna. El 14,1% indica que las limitaciones corresponden a casos de codominancia, herencia intermedia o herencia ligada al sexo, que en realidad son casos también relacionados con herencia mendeliana. Solo el 3,9% restante alude correctamente a la herencia dependiente de genes ligados.

Análisis descriptivo de los indicadores de aprendizaje

En cuanto a los indicadores de aprendizaje, en la Tabla 2 se reflejan los resultados de las frecuencias de resultados obtenidos para cada uno de ellos.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de los indicadores de aprendizaje en la herencia mendeliana

Indicador de comprensión		Frecuencias de resultados	
Cuestiones utilizadas	**Comprensión nula-media**	**Comprensión media**	**Comprensión media-alta**
Problemas en el origen del modelo			
1 y 2	96,6%	3,4%	0%
Apropiación funcional del modelo			
3	71,4%	26,2%	2,4%
	66,1%	28,2%	5,7%
	81,5%	13,1%	5,4%
Límites de validez del modelo			
6	82,0%	14,1%	3,9%

Los indicadores se han analizado a partir del cálculo de porcentajes de cuestionarios con un valor de comprensión media obtenido de una o de varias cuestiones según aparece reflejado en la tabla anterior. Cuando el análisis se realizaba a partir de una sola cuestión (indicador 2 y pregunta 3 o indicador 3 y pregunta 6) el valor de comprensión medio correspondía a una valoración de 1. En el caso de utilizar dos cuestiones (indicador 1 y preguntas 1 y 2 o indicador 2 y preguntas 4 y 5) el valor de comprensión media se obtenía cuando la suma de las valoraciones era de 2. En el caso del indicador 2 calculado a partir de las preguntas 3,4 y 5 la comprensión media se alcanzaba con una suma de valoraciones de 3. A partir de este calculo se obtuvieron los porcentajes acumulados de alumnos con una valoración por debajo (valoración nula-media) y por encima (valoración media-alta).

Con respecto al indicador 1, "conocer los problemas que, en relación con las dificultades de predicción de caracteres heredables, están en el origen del modelo de Mendel", el análisis demuestra una comprensión muy deficiente. El porcentaje de alumnos con una valoración de la comprensión en la franja baja es mayoritario (96%) y destaca la ausencia total de alumnos en la franja de comprensión media-alta. Esto se explica, sobre todo, por los malos resultados de la pregunta 2, referente a la existencia de otros modelos hereditarios. El modelo de Mendel parece explicarse de forma habitual sin hacer referencia a penas a sus antecedentes ni al contexto histórico en el que surgió, algo de vital importancia para una apropiación adecuada del tema.

El análisis del indicador 2, "apropiarse funcionalmente del modelo hereditario de Mendel en la búsqueda de regularidades", muestra una comprensión también deficiente con unos valores de comprensión media que oscilan solo entre el 13,1% y el 28,2%. Estos niveles de comprensión bajos se obtienen por una apropiación deficiente del modelo en la utilización de estrategias para la resolución de cuestiones problemáticas, y todo a pesar de que se han utilizado cuestiones similares a las utilizadas convencionalmente en el aula, como ya se ha indicado en el apartado anterior.

Con el indicador 3, *"conocer las limitaciones del modelo, cuando puede aplicarse y cuando no, y ver la necesidad de un modelo más amplio",* se obtienen de nuevo valores de comprensión bajos muy alarmantes: un 82% por debajo de lo que sería una comprensión media. Estos resultados tan bajos confirman que muy pocos de los alumnos son conscientes de las limitaciones reales del modelo con tendencia a pensar a que es de aplicación universal.

Discusión

En función de los datos obtenidos se confirma la hipótesis de partida del estudio, la cual suponía que los resultados mostrarían deficiencias en la comprensión del tema.

Los resultados apuntan hacia una enseñanza descontextualizada sin referencias claras a los problemas que dieron origen al modelo de herencia de Mendel. Prácticamente no hay alusión alguna a los problemas surgidos en la selección artificial de variedades de plantas y animales en la sociedad agrícola y ganadera de la época o a la transmisión de enfermedades hereditarias.

Más llamativa aún es la ausencia total de antecedentes al modelo en las respuestas de los alumnos. Mendel no fue el primero en realizar experimentos de cruces con plantas sino que recogió ya una larga tradición de experimentos y observaciones sobre hibridación vegetal, ofreciendo una visión simplista de la elaboración del modelo de herencia.

Por otro lado la existencia de modelos alternativos es totalmente desconocida para el alumnado. De forma coetánea a Mendel surgieron otros modelos para explicar la herencia de caracteres. De todos ellos destaca el de la herencia de caracteres ancestrales por mezcla, en vigor, incluso, hasta después del redescubrimiento de los trabajos de Mendel durante el siglo XX. Esta carencia se extiende también a la práctica totalidad de los libros de texto consultados e incluso al propio profesorado de secundaria. Este tipo de explicaciones, donde se elaboran modelos, que después son sustituidos por otros, son de vital importancia para entender como funciona la ciencia y cuál su forma de generar conocimientos originando cambios actitudinales positivos

Los resultados muestran también una baja apropiación funcional del modelo de Mendel. En la mayoría de los casos se utilizan conceptos y terminología mendeliana pero con escasa comprensión, derivadas normalmente de la resolución de cuestiones cerradas, no de verdaderas situaciones problemáticas. El resultado es la resolución de problemas "de lápiz y papel" de forma algorítmica con escasa comprensión, perdiéndose la oportunidad de enseñar habilidades y destrezas propiamente científicas. La mayor dificultad en la resolución de cuestiones abiertas pone de manifiesto el escaso tiempo dedicado al desarrollo del razonamiento lógico en las aulas.

Por último desatacar que en la enseñanza parece no hay alusión alguna a las limitaciones del modelo. El desconocimiento de este aspecto fundamental para la comprensión global, puede ser consecuencia de lo expuesto anteriormente en relación a la escasa apropiación del modelo. Una asimilación con comprensión pasa por comprender la independencia en la herencia de los factores mendelianos para uno o para más caracteres físicos. Una breve reflexión sobre el tema llevaría a ver al alumno que esto ocurre con una baja probabilidad, si consideramos rasgos físicos al azar. La ausencia de estas consideraciones puede hacer creer a alumno que el modelo de herencia de Mendel es de aplicación universal.

Dados los bajos resultados para todos los indicadores, se corrobora la necesidad de una enseñanza alternativa a la habitual en la que prevalezca la comprensión y el razonamiento de los mecanismos implicados en la herencia antes que la resolución mecánica de problemas de genética.

Aun siendo optimistas con los resultados del estudio se debe ser consciente de la provisionalidad de las conclusiones, debido al tamaño de la muestra. No hubo una estimación de cálculo del tamaño de muestra, puesto que el muestreo no fue probabilístico. Por otro lado su ámbito de estudio se limitó a centros de tan solo la provincia de Alicante en España.

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto las deficiencias en la comprensión y el aprendizaje por parte de los alumnos que suelen seguir un método de enseñanza convencional, basado en la transmisión de conocimientos ya elaborados en su estado final. Ello implica la necesidad de desarrollar otros métodos didácticos que faciliten un aprendizaje más significativo. Nuestra propuesta pasa por la aplicación de un modelo problematizado de la enseñanza, con una estrategia estructurada en entorno a problemas abiertos y estrategias basadas en la investigación. Un análisis empírico posterior a la intervención servirá para confirmar o rechazar esta nueva hipótesis de mejora.

Referencias

Ayuso, G. E. y Banet, E. (2002) Alternativas a la Enseñanza de la Genética en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias, 20 (1)*, 133-157.

Banet, E. y Ayuso, G.E. (2003) Teaching of biological inheritance and evolution of living beings in secondary school. *International Journal of Science Education, 25 (3)*, 373-407.

Ibáñez, T. y Martínez, M. (2005) Solving problems in genetics II. *International Journal of Science Education, 27 (12),* 1495-1519.

Martínez-Torregrosa, J. y Verdú, R. (1993) ¿Cómo organizar la enseñanza para un mejor aprendizaje? La estructura de los cursos y los temas en la enseñanza por investigación. *Enseñanza de las Ciencias (número extra)*, 97-98.

Matínez, T. (2005) Solving problems in genetics. *International Journal of Science Education, 27 (1)*, 101-121.

Verdú, R. (2004) La estructura problematizada de los temas y cursos de Física y Química como instrumento de mejora de su enseñanza y aprendizaje. Tesis Doctoral: Universitat de València.

Anexos

Anexo 1

Indicadores de comprensión para el modelo hereditario de Mendel

1. **Conocer los problemas que, en relación con las dificultades de predicción de caracteres heredables, están en el origen del modelo de Mendel**, lo cual supone…
   - **1.1. Ser capaces de describir el modo tradicional en que se ha intentado seleccionar y mantener razas de animales y variedades de plantas y describir su problemática asociada**
   - 1.2. **Conocer las teorías existentes anteriores a Mendel y sus deficiencias en la predicción de caracteres heredables, como el modelo de herencia por mezcla de caracteres paternos**
2. **Apropiarse funcionalmente del modelo hereditario alternativo de Mendel en la búsqueda de regularidades**, lo cual supone…
   - **2.1. Comprender el papel del azar en la herencia independiente de los factores de un carácter físico**, y para ello que:
   - Un rasgo físico está controlado por la posesión de dos factores
   - Estos factores se separan y solo se recibe uno de cada progenitor
   - La expresión final del carácter depende de la combinación nueva que se genere tras la fecundación y la relación de dominancia entre ellos
   - 2.2. **Comprender el papel del azar en la herencia independiente de los factores de caracteres distintos**, lo que a su vez implica entender que:
   - La herencia de los factores de un carácter y su expresión no se ven influenciados por la herencia y expresión de otros caracteres
2. **Conocer las limitaciones del modelo, cuando puede aplicarse (y cuando no) y ver la necesidad de un modelo más amplio.**

Anexo 2

Cuestionario para el análisis de la enseñanza del modelo de Mendel en la E.S.O.

Cuestiones	Indicador de comprensión
Cuestión 1. Di problemas de interés (desde la antigüedad hasta la actualidad) que han podido ser solucionados según se ha avanzado en el conocimiento sobre la herencia	**1.1** **1.2**
Cuestión 2. En clase has estudiado las ideas de Mendel sobre la herencia. Mendel vivió en el siglo XIX y sus ideas se aceptaron a principios del siglo XX. Cita alguna/s ideas o teorías sobre la herencia anteriores o distintas a las de Mendel.	**2**
Cuestión 3. Imagina que tienes que explicarle a una persona, que no ha estudiado Biología, las ideas importantes sobre la herencia (es decir sobre cómo se transmiten rasgos de los padres a los hijos) que has aprendido. ¿Qué le dirías?	
Cuestión 4. Un agricultor quiere cultivar dos variedades de flores de una misma planta (flores rojas y flores blancas). Quiere dividir la plantación en dos invernaderos, uno que produzca solamente plantas con flores rojas y otro que produzca solamente plantas con flores blancas. Para ello compra en el vivero una	**2.1**

sola planta roja y una sola planta blanca. Suponiendo que el color de la flor de dicha planta sigue una herencia mendeliana, elige razonadamente el mejor plan para ayudarle a conseguirlo.	
Cuestión 5. Una industria agroalimentaria necesita un suministro continuo de guisantes amarillos y lisos para su envasado y venta posterior. Para ello establecieron una gran plantación de plantas de guisante, en un invernadero y bajo condiciones controladas; así cada planta puede originar decenas de semillas. Los guisantes que se utilizaron en la siembra fueron todos de la variedad deseada amarilla-lisa. Cuando crecieron las plantas se permitió su autofecundación (el polen de las flores de cada planta fecundó sus mismos óvulos, ya que en ellas los estambres y el pistilo permanecen muy cerca y están aislados del exterior por sus propios pétalos que los envuelven). Al llegar la recolección, en contra de lo esperado, se observaron tres variedades de plantas, según se describen a continuación:	**2.2**
a. Variedad 1: plantas donde todos los guisantes eran amarillos y lisos.	**3**
b. Variedad 2: plantas donde aparecían sobre todo guisantes amarillos y lisos pero también verdes y lisos.	
c. Variedad 3: Plantas donde aparecían sobre todo guisantes amarillos y lisos, pero también verdes-lisos y amarillos-rugosos y en menor proporción verdes y rugosos.	
Te pedimos que utilices lo que has aprendido del modelo de herencia de Mendel para explicar las causas de que haya ocurrido así.	
Cuestión 6. El modelo de herencia de Mendel supuso la primera demostración de la existencia de reglas en la herencia de caracteres o rasgos físicos. ¿Crees que se cumple siempre? Explica con tus palabras cuando puede aplicarse y cuando no, es decir si se cumple de forma general o si hay casos en los que no se cumple.	

Anexo 3

Ejemplo de valoración de un indicador de aprendizaje en el análisis de la enseñanza

Indicador 3. Conocer las limitaciones del modelo, cuando puede aplicarse y cuando no, y ver la necesidad de un modelo más amplio.

	Valoración
2	Si el alumno hace referencia de forma directa o indirecta al ligamiento de factores o dependencia en la herencia de caracteres, aludiendo a la localización sobre un mismo cromosoma.
1	No hace referencia al ligamiento y alude a casos de herencia mendeliana donde las proporciones típicas mendelianas (3:1 o 9:3:3:1) aparecen enmascaradas, como pueden ser los casos de codominancia, herencia intermedia, ligada al sexo, de genes letales u otros casos.

0	Piensa que el modelo de herencia mendeliano es universal y se aplica siempre, o si tan sólo indican que no se cumple siempre pero sin ninguna argumentación.

(Comprende: 2; comprende con deficiencias: 1; no comprende: 0)

IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SOCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Sonia López Díaz-Villabella, Universidad de Alicante
Raquel Gilar Corbí, Universidad de Alicante
Email contacto: sonyvillabella@yahoo.es

Resumen

A través del estudio realizado se trató de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado de un centro de educación primaria, con el objetivo de diseñar un programa que respondiera a las necesidades en educación emocional del colectivo de alumnos. A partir de la evaluación inicial, se diseñó un programa en función de las carencias detectadas. Posteriormente, se implementó el programa por parte del profesorado participante. Las sesiones fueron impartidas durante una hora semanal en el horario de tutoría, con una duración total de 20 semanas. Posteriormente se analizaron y evaluaron los efectos del programa en función del nivel inicial de competencia emocional del alumnado, así como el grado de satisfacción de los participantes con el mismo. Tras el análisis de resultados se observan mejoras en los alumnos que realizan el programa frente a aquellos que no lo realizan.

Descriptores: *Competencia emocional, educación emocional, acción tutorial.*

Abstract

Through the study carried out to determine the level of emotional competence of students of a primary education center, with the goal of designing a program that would respond to the needs of the collective emotional education of students. Starting initial assessment, we designed a program based on the lacks identified. Subsequently, the program was implemented by the participating teachers. The sessions were taught for one hour weekly, with a total duration of 20 weeks. Later, the effects of the program were analized and evaluated, depending on the initial level of emotional competence of students, and the degree of satisfaction of participants with the same. After analyzing results are seen improvements in students taking the program versus those who do not perform.

Key words: *Emotional competence, emotional education, tutorial action.*

Introducción

Mediante este estudio se intentó conocer el nivel de competencia emocional del alumnado de un centro de educación primaria, con la finalidad de diseñar un programa que respondiera a las necesidades en educación emocional de los alumnos. Posteriormente se analizaron y evaluaron los efectos del programa en función del nivel inicial de competencia emocional del alumnado, junto con el grado de satisfacción de los participantes con el mismo.

Método

Enfoque de investigación y diseño

El enfoque metodológico utilizado fue de carácter cuantitativo y cualitativo. Se emplearon diversos tipos de diseño. Para conocer el nivel de competencia emocional del alumnado se empleó un diseño no experimental descriptivo, obteniendo los datos mediante el empleo de cuestionarios.

En relación al objetivo de evaluar el impacto del programa se utilizó un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest, postest y grupo control; puesto que se trató de medir el nivel de competencia emocional antes y después de administrar el programa, tratando de explicar las relaciones causa-efecto.

Para evaluar el grado de satisfacción de los participantes con el programa se utilizó un enfoque metodológico cualitativo a través de un diseño no experimental descriptivo, mediante el empleo de cuestionarios con preguntas abiertas.

Contexto y participantes

El centro en el que se impartió este programa está situado en un entorno urbano en un barrio céntrico de la ciudad de Alicante. El nivel sociocultural de la población escolar es de tipo medio y medio-alto y el rendimiento académico es en líneas generales satisfactorio. El número total de alumnos es de 424. El colegio cuenta con 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria y tiene doble línea (PIP y PIL: Programa de Incorporación Progresiva y Programa de Inmersión Lingüística, respectivamente). El número total de profesores es de 30, de los que 13 pertenecían al grupo de trabajo "Educación Afectiva-Social y en Valores para la Convivencia (E.A.S.V.C).

Los profesores participantes en este estudio fueron seleccionados en función de su voluntariedad. El grupo experimental que aplicó el programa se constituyó con el profesorado voluntario del grupo "E.A.S.V.C". Un número similar de profesores se seleccionó al azar de entre el resto de profesores del centro, garantizando la representación de cada uno de los ciclos de la etapa Primaria. Estos formaron el grupo control. El alumnado participante estuvo formado por los niños matriculados en los cursos que impartían los profesores seleccionados, siendo el número total de 135.

Se trata de un muestreo no probabilístico por disponibilidad, ya que la muestra fue seleccionada por la accesibilidad a la misma y conveniencia (Cardona 2002).

Variables e instrumentos de medición

Las variables dependientes de interés en este estudio son las siguientes: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores, así como la Competencia emocional del alumnado. Dicha competencia emocional se define como "La capacidad para reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de automotivarnos y de manejar de manera positiva nuestras emociones, sobre todo aquellas que tienen que ver con nuestras relaciones humanas" (Goleman, 1995). Para evaluar dicha competencia se realizó el registro de conductas por parte del profesor mediante una escala de estimación adaptada de Teacher Child Rating Scale de Higtower (1986).

Esta escala consta de los siguientes ámbitos: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores. La evaluación fue efectuada mediante una escala tipo Likert del 1 al 5, según la severidad del comportamiento registrado. Así, 1 = "sin problemas" y 5 = "problemas muy graves".

La variable independiente de este estudio fue el propio programa para el desarrollo de la competencia emocional del alumnado.

A través de dicho programa se desarrollaron los siguientes contenidos: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación, Seguimiento de normas, Comportamientos perturbadores. Estos contenidos fueron impartidos a través de actividades que se desarrollaron teniendo como base el conocimiento y reflexión sobre las propias emociones y la interacción con los demás.

Procedimiento

En una primera fase, el profesorado participante cumplimentó la escala relativa a la competencia emocional del alumnado (Hightower, 1986). Asimismo, se elaboró una adaptación de la misma para ser cumplimentada tanto por el propio alumno, como por un compañero sobre éste. A partir de esta evaluación se obtuvo información del nivel de competencia emocional del alumnado y se diseñó el programa teniendo en cuenta las carencias detectadas. El profesor-tutor del grupo fue el responsable de impartir las sesiones del programa dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría. La metodología empleada fue lúdica, activa y participativa. La duración del mismo fue de aproximadamente 20 semanas.

Una vez finalizada la aplicación del programa, se realizó el post-test, para comprobar si se habían producido modificaciones en la competencia emocional del alumnado. En esta evaluación se volvió a administrar por parte del profesorado la escala de registro de la competencia emocional (Hightower, 1986) y la adaptación de la misma para el alumnado. Del mismo modo, se evaluó el grado de satisfacción de los participantes a través una serie de cuestiones propuestas tanto al profesorado como a los alumnos. Ejemplos de cuestiones propuestas al profesorado fueron: ¿En qué aspectos crees que los objetivos programados han contribuido a incrementar la competencia emocional del alumnado? ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa? ¿Por qué?

Ejemplo de cuestiones propuestas al alumnado: ¿Te llevas mejor con tus compañeros después de haber realizado el programa?, ¿Piensas que sabes reconocer y expresar tus emociones mejor después de haber realizado estas actividades?.

Plan y técnicas para el análisis de los datos

En relación al objetivo de conocer la competencia emocional del alumnado de primaria e identificar posibles carencias se calcularon frecuencias y porcentajes de las siguientes dimensiones de la escala: Timidez- Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de Normas, Comportamientos Perturbadores.

Por lo que se refiere al objetivo de evaluar los efectos del programa, se emplearon las siguientes pruebas: prueba *t* para muestras independientes, prueba *t* para muestras relacionadas y modelo lineal general para medidas repetidas. Estos análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS versión 19 para Windows.

Resultados

En relación al objetivo de objetivo de evaluar el impacto del programa, el análisis de los resultados pone de manifiesto mejoras en la competencia emocional del alumnado producidas en el grupo que realiza el programa frente al que no lo realiza.

Si atendemos a la persona que realiza la evaluación, vemos que las diferencias significativas de mayor relevancia fueron encontradas en la evaluación realizada por el profesor. Dentro de esta evaluación, la mayor parte de las diferencias estadísticamente significativas fueron halladas en los siguientes factores de la escala: "Timidez", "Sociabilidad", "Motivación", "Seguimiento de normas", "Comportamientos perturbadores".

En relación al objetivo de evaluar el grado de satisfacción de los participantes con el programa, la totalidad de los encuestados encuentran que "El programa que hemos desarrollado contribuye a la formación de los alumnos como personas". Sin embargo, el item que recibió menor puntuación fue "Considero que el resto de profesores se han implicado igualmente de una forma importante".

Por otra parte, todos los profesores participantes señalaron que el programa merece ser recomendado a otros centros.

Los aspectos del programa que más han gustado a los profesores se refieren al desarrollo de las habilidades emocionales trabajadas. Contrariamente, lo que menos les ha gustado de éste programa, hace referencia a la falta de tiempo para preparar los materiales y trabajar con algunos de éstos.

En cuanto al grado de satisfacción de los alumnos, la mayoría recomendaría el programa a otros compañeros de colegio que no lo han realizado. Más de la mitad manifiesta que las relaciones entre compañeros han mejorado después del programa y un 58% opina que saben cómo reconocer y expresar sus propias emociones mejor que lo hacían antes de haber realizado el programa.

Discusión

Los resultados de la presente investigación, muestran que la aplicación de un programa de educación afectiva-social mejora la competencia emocional del alumnado que lo realiza. No obstante, a continuación señalaremos algunas limitaciones que presenta el presente estudio: Como condicionantes del programa podemos señalar los elevados niveles de competencia emocional que mostraron la mayor parte de alumnos antes de implementar el programa. Por ello sería deseable realizar este estudio con muestras representativas de un sector geográfico más amplio. Otros aspectos a tener en cuenta son el factor de "deseabilidad social", tanto de profesores como de alumnos a la hora de responder a los cuestionarios, que pueden condicionar los resultados.

Como sugerencia presentada por los profesores, sería interesante ampliar la duración del programa a todo el curso escolar.

Mediante este estudio se pretendió realizar una evaluación rigurosa de un programa de educación emocional para poder difundir sus resultados a la comunidad educativa.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 1*(21), 7-43.

Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación.* Madrid: E.O.S.

Gallego, D. J. y Gallego Alarcón, M. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hightower, D. *et al*. (1986). The Teacher Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children´s school problem behaviors and competencies. *School Pshycology Review, 15*.

EFECTOS DE LA ENSEÑANZA POR INVESTIGACIÓN GUIADA SOBRE LOS CICLOS Y SIMETRÍAS DEL SOL Y EL MODELO SOL / TIERRA SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA

Rubén Limiñana, Universidad de Alicante
Rafael Colomer, Universidad de Alicante
Asunción Menargues, Universidad de Alicante
Joaquín Martínez Torregrosa, Universidad de Alicante
Email contacto: ruben.lm@ua.es

Resumen

La mayor parte de los futuros maestros de primaria no han cursado la especialidad de ciencias en el Bachillerato y presenta unas actitudes negativas hacia las ciencias y su enseñanza. En este estudio mostramos como la enseñanza problematizada de un tema de ciencias (astronomía diurna) para alumnos de Grado de Primaria produce una mejora en sus actitudes hacia la ciencia y su enseñanza, lo cual es fundamental para que trasmitan interés hacia la ciencia a sus futuros alumno. Por otro lado, demostramos que esa actitud final hacia las ciencias es alta, incluso para aquellos alumnos que no consiguieron alcanzar los conocimientos mínimos sobre el tema tratado. Aunque se motivó a la mitad de los alumnos para que hablaran del tema tratado con personas ajenas al aula, encontramos todos los alumnos hablaron por igual de este tema fuera de clase, lo que indica que este tipo de enseñanza produce una alta implicación de los alumnos con el tema tratado.

Descriptores: *Actitudes, enseñanza problematizada, motivación.*

Abstract

Most of pre-service primary teachers have not studied any science subject while being at the high-school and most of them also have an overall negative attitude to learning and teaching of science. In this study, we show that teaching of diurnal astronomy through inquiry-based education improve the attitudes of pre-service primary teachers towards science and its teaching, which is of paramount importance for them to transmit scientific knowledge to their pupils in the future. We also show that the final attitude towards science is highly positive, even in those pre-service teachers that did not reach the minimum knowledge on the topic. Although we encouraged half of the students to discuss about this topic with other people, we did not find significant differences in the number of times that these students talked with other people compared to the rest of the students, indicating that inquiry-based science education promotes the implication of the students with the discussed topics.

Keywords: *Attitudes, inquiry-based science education, motivation.*

Introducción

Hemos mostrado, en un trabajo anterior, que es posible conseguir que la mayor parte de los futuros maestros adquieran un nivel elevado de comprensión sobre los ciclos y simetrías del movimiento del Sol y el modelo Sol/Tierra. Y dicho aprendizaje se ha conseguido con alumnos que (en su mayor parte) no han cursado la especialidad de ciencias en el Bachillerato y que inicialmente tienen unas actitudes negativas hacia las ciencias y su enseñanza (especialmente hacia la física y la química). Sabemos que cambiar dichas actitudes es fundamental si queremos que transmitan a sus alumnos en primaria una disposición positiva hacia el aprendizaje de las ciencias (Appleton, 1995).

Sin embargo, podría ocurrir que al tratar de enseñarles algunas de las grandes ideas de la ciencia en profundidad, aumentara su rechazo hacia la enseñanza de las ciencias. Tiene mucho interés, por tanto, estudiar el efecto en las actitudes de los futuros maestros que tiene la enseñanza recibida.

Método

Hipótesis

Nuestra hipótesis, por el contrario, afirma, que la enseñanza problematizada (por investigación guiada en torno a problemas fundamentales) favorece un aprendizaje con comprensión de conocimientos científicos y, simultáneamente, genera actitudes positivas hacia las ciencias y su enseñanza. Ya hemos presentado los resultados sobre el aprendizaje de los futuros maestros en un trabajo anterior, en este mismo Congreso. Respecto a las actitudes, de un modo operativo, nuestra hipótesis equivale a afirmar que:

H.1 La enseñanza problematizada sobre los ciclos y simetrías del movimiento del Sol y el modelo Sol/Tierra, produce unas actitudes muy positivas hacia la enseñanza/aprendizaje de las ciencias

H.2 El cambio actitudinal producido es independiente de la actitud inicial. Dicho de otro modo: el efecto actitudinal producido supera actitudes iniciales negativas.

H.3 Las actitudes generadas por la enseñanza recibida son positivas incluso en aquellos alumnos que no han conseguido los indicadores de aprendizaje pretendidos. Dicho de otro modo, estos alumnos no rechazan las ciencias y su enseñanza por no haber superado el curso.

Esperamos que sea así, porque:

1.- La enseñanza problematizada propicia un ambiente de trabajo donde hay oportunidades reiteradas y sistemáticas para plantear preguntas, dudar, debatir y someter a pruebas las ideas mediante la búsqueda de evidencias y razonamientos para avanzar en el problema inicialmente planteado. Este ambiente abierto e investigativo, favorece la implicación afectiva de los estudiantes. En el modelo de enseñanza por investigación guiada, la estrategia o plan para tratar de resolver el problema planteado, se convierte en el índice del tema: la secuencia de apartados no es arbitraria (para el alumno) sino que responde a una lógica problematizada. Esto da lugar a que exista una meta y un hilo conductor, propiciando de modo natural las recapitulaciones (¿Cuál era nuestro problema? ¿Qué pensamos hacer para avanzar? ¿Cuánto hemos avanzado y qué queda por hacer?). De este modo, los alumnos se van apropiando, cada

vez más, del problema y se sienten partícipes de un plan. Esta estructura debe favorecer la implicación/ motivación de los alumnos.

2.- Además, la evaluación (que tiene una fuerte influencia en las actitudes de los alumnos), en el modelo de enseñanza problematizada es un instrumento diseñado para impulsar el aprendizaje y mejorar la enseñanza. Puesto que la clase, en este modelo, se considera como un conjunto de pequeños equipos de "investigadores noveles" que se enfrentan a problemas de interés guiados por un investigador experto (profesor), la evaluación se concibe como un instrumento para recapitular lo avanzado, tomar conciencia de los avances y de los obstáculos por superar, y asegurarse de la firmeza del avance conseguido (en cada uno de los alumnos) (Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 2005). El sistema de evaluación se diseña al mismo tiempo que se elaboran los temas por el equipo de profesores, que deben identificar la "meta orientadora", los objetivos concretos o pasos importantes que hay que conseguir para alcanzar la meta orientadora y los posibles obstáculos asociados (ideas espontáneas, "puntos negros", requisitos, etc.) en cada uno de estos pasos. Se dispone, pues, de un itinerario de enseñanza/aprendizaje hacia la meta orientadora, de un itinerario de obstáculos asociados, y de un itinerario de evaluación para ayudar al avance firme. La periodicidad de la evaluación se hace a distintas escalas temporales, cada una de las cuales se lleva a cabo en un ambiente diferente (Hickey *et al*., 2006). La evaluación a *escala inmediata* es la que se realiza durante la puesta en común de las actividades que realizan los equipos de alumnos. En un ambiente abierto, informal, los alumnos con el profesor valoran el trabajo realizado y advierten los posibles errores o dificultades que se han encontrado en la tarea. A *escala cercana* (una vez cada dos semanas, al menos), la actividad evaluativa se realiza por escrito, lo que la hace más formal, recibe una calificación, pero ésta sólo tiene por finalidad que el alumno tome conciencia de la firmeza de su avance en el plan seguido. Suele durar unos veinte minutos, en la clase habitual; o puede ser una prueba por internet sobre lo tratado (tras la que se obtiene la calificación automáticamente); o un cuestionario de autoevaluación para identificar aquéllos aspectos que aún no se dominan. Por último, a *escala próxima*, la evaluación se desarrolla en un ambiente estrictamente formal (examen), por escrito, al final de cada tema (una prueba cada 18-20 horas de clase, aproximadamente). La valoración se realiza respecto a criterios (¿sabe o no sabe...?) y cada alumno recibe su examen comentado y con una calificación que refleja su grado de adquisición de los objetivos. El profesor ofrece una nota a quienes consiguen los indicadores de comprensión a escala próxima, y aquéllos que no los consiguen (o quienes no aceptan la nota ofrecida) realizan el examen final (evaluación a *escala distante*). En todo caso, se presta una atención especial a que exista coherencia en las distintas escalas temporales de la evaluación (orientando hacia lo importante, evitando el éxito del aprendizaje repetitivo, resaltando la importancia de la justificación de lo que se hace, etc.).

3.- Por último, esperamos que se generen actitudes positivas porque la asignatura está diseñada para aprender "de verdad", y el aprendizaje sólido, justificado, funcional, no puede más que generar actitudes positivas. Si hemos conseguido un elevado nivel de aprendizaje medido mediante la consecución de indicadores exigentes, como hemos mostrado en la anterior comunicación, cabe esperar que las actitudes sean muy positivas.

Resultados

Se seleccionaron 2 grupos de alumnos de 2º curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria (de un total de 8 grupos posibles), con el criterio de máxima homogeneidad académica. Esto fue posible porque la elección de grupo y horario por los alumnos se realiza según la nota media del curso anterior, de modo que se eligieron dos

grupos con el mismo horario y cuya matriculación se cerró en la misma fecha. El proceso se ha realizado durante dos cursos, disponiendo, pues, de cuatro muestras de aproximadamente 60 alumnos cada una, que fueron asignadas aleatoriamente a dos profesores (A, B) con amplia experiencia en la enseñanza de las ciencias por investigación guiada.

Mediante un cuestionario al inicio de la asignatura (anónimo e individual) se obtuvo información sobre la formación de acceso a la carrera (Ciencias; Letras o "Mixtas" –sólo Matemáticas para las CC. Sociales, sin Física ni Química-), y sobre las actitudes iniciales hacia las ciencias y su enseñanza.

Tabla 1
Denominación, número de alumnos y titulación de acceso de los grupos

Grupo	**Profesor**	**Año**	**n**	**Ciencias** frecuencia (%)	**Letras** frecuencia(%)	**Mixtas** frecuencia (%)
A1	A	2011-12	53	8 (15%)	9 (17%)	36 (68%)
B1	B	2011-12	51	12 (23%)	12 (24%)	27 (53%)
A2	A	2012-13	57	9 (16%)	10 (17%)	38 (67%)
B2	B	2012-13	54	8 (15%)	11 (20%)	35 (65%)

Empleando la prueba χ^2 en una tabla de contingencia, obtuvimos que no existían diferencias significativas en cuanto a la formación inicial de los alumnos de cada grupo (χ^2_6 = 3.463; p = 0.7489). Las actitudes iniciales hacia las ciencias y su enseñanza se obtuvieron a partir de las respuestas a dos de las preguntas contenidas en el cuestionario inicial. Una de las cuestiones era que valoraran de 0 a 10 (0=poco, 10=mucho) su interés por impartir temas de diversas disciplinas (historia, matemáticas, geografía, física, química, lengua, biología y geología) como maestros de Primaria. La otra cuestión era que indicaran tres asignaturas hacia las que tenían actitudes muy positivas y tres hacia las que tenían actitudes muy negativas. Se consideró que tenían actitudes negativas si la puntuación que asignaron a física (ya que el tema a desarrollar de astronomía está esencialmente relacionado con la física) en la primera cuestión era entre 0 y 4 o manifestaban actitudes muy negativas hacia alguna asignatura de ciencias. Si no manifestaban actitudes muy negativas hacia ninguna asignatura de ciencias o la puntuación que asignaron a física en la primera cuestión era entre 5 y 6 se consideró actitud neutra. Por último si la puntuación fue mayor de 7 o manifestaban actitudes muy positivas hacia alguna asignatura de ciencias se consideró una actitud positiva hacia las ciencias.

El perfil de actitudes iniciales hacia las ciencias y su enseñanza en las cuatro muestras fue el siguiente:

Tabla 2
Actitudes iniciales hacia las ciencias y su enseñanza de los maestros en formación

Grupo	Profesor	Año	n	Actitud inicial hacia las ciencias*		
				Negativa (% alumnos)	Neutra (% alumnos)	Positiva (% alumnos)
A1	A	2011-12	53	45	34	21
B1	B	2011-12	51	53	20	27
A2	A	2012-13	57	55	19	26
B2	B	2012-13	54	57	17	26

* No hay diferencias significativas entre grupos, en cuanto a la actitud inicial hacia las ciencias (χ^2 = 5.764; p = 0.4502)

El efecto de la enseñanza sobre las actitudes finales hacia las ciencias y su aprendizaje, se ha medido por dos vías. La primera, mediante un cuestionario de 23 ítems (17 enunciados de forma afirmativa, y 6 de forma negativa) que debían ser valorados de 0 a 10, indicando el 0 un desacuerdo total con el enunciado y el 10 un acuerdo total. Las respuestas se obtuvieron en la última semana de clase, después de haber realizado la última prueba a escala próxima, y antes de conocer la calificación final. Para medir la fiabilidad de los cuestionarios en los dos años en los que se realizó el estudio, se utilizó el índice alfa de Cronbach, evaluándose por separado los ítems enunciados de forma positiva de los ítems enunciados de forma negativa, ya que todos los ítems deben estar medidos en la misma dirección (por ejemplo 10 significa lo contrario si el ítem está enunciado de manera positiva o negativa). Los valores del índice de alfa de Cronbach obtenidos oscilaron entre 0.8 y 0.96, lo que indica un alto grado de fiabilidad para el uso de estos cuestionarios como herramienta para determinar las actitudes hacia las ciencias.

La segunda forma de obtener evidencias sobre las actitudes generadas por la enseñanza fue estimando el grado de interacción de los alumnos con personas ajenas al aula generados por aspectos tratados en el desarrollo de los temas. Este grado de interacción se ha estimado por el número de veces que los alumnos afirmaban haber hablado de algún aspecto de los temas tratados en la clase con personas ajenas a la misma (y del número de personas). Para asegurarnos de que esta interacción era debida a la enseñanza, cada una de las cuatro muestras se dividió al azar en dos mitades, a una de ellas se les entregó un cuestionario con algunas preguntas –formuladas en lenguaje no técnico- sobre aspectos que iban a ser tratados en los temas objeto de enseñanza (sobre los ciclos y simetrías del Sol –las estaciones del año y la organización del plano del horizonte), para que obtuvieran cinco respuestas de personas ajenas al aula. A la otra mitad se les entregó otro cuestionario que trataba sobre aspectos que no tenían nada que ver con lo que sería objeto de enseñanza y se les pidió también que obtuvieran cinco respuestas de personas ajenas al aula. Según las teorías clásicas de la motivación, a la mitad de los alumnos se les estaba favoreciendo la posibilidad de influir y destacar sobre otras personas, pues al desarrollar los temas iban a adquirir conciencia de los errores de los otros (que, inicialmente, coincidían con los suyos propios), a saber en qué y por qué se equivocaban, y, por tanto, a diferenciarse a "adquirir poder" sobre personas (incluso sobre sus padres "que siempre están diciendo que no saben nada"). *Si la enseñanza por investigación no tuviera un gran efecto (positivo) sobre los estudiantes, cabría esperar que hubiera diferencias significativas entre aquellos a los que se les había propiciado inicialmente la oportunidad de "separarse y destacar" sobre los demás y aquéllos a los que no.* En ningún momento los profesores implicados supieron quienes habían pasado uno u otro cuestionario (fueron otras personas quienes realizaron el sorteo, distribuyeron, recogieron y gestionaron los cuestionarios).

Las preguntas que se les formularon al final del curso fueron:

1.- ¿Con cuántas personas has hablado, sobre algunos aspectos tratados en clase?

2.- Es posible que con alguna de las personas hayas hablado más de una vez. Estamos interesados en contabilizar el número total de veces que has interaccionado con las personas. El número total de veces ha sido…

Discusión

Los resultados de la Tabla 3 muestran, claramente, una actitud final positiva en todos los grupos (valores medios de los ítems positivos en torno al 7).

Para mostrar que el cambio actitudinal positivo se producía independientemente de la actitud inicial, hemos hallado para cada individuo el valor medio de sus puntuaciones a todos los ítems formulados positivamente, y hallado la media de dichos valores para todos los alumnos que tenían una de las tres actitudes iniciales categorizadas. Los valores medios de estos ítems de los alumnos con actitud inicial negativa, neutra y positiva han sido: 7.14 ± 1.52 (n=113); 7.57 ± 1.17 (n=48) y 7.46 ± 0.91 (n=53), respectivamente, no existiendo diferencias significativas entre ellos (ANOVA $F_{2,211} = 2.143$, $p = 0.12$).

Tabla 3

Efecto sobre las actitudes de los futuros maestros de primaria de la enseñanza problematizada sobre ciclos y simetrías del movimiento del Sol y el modelo Sol/ Tierra, en las cuatro muestras, en función del profesor (A y B) y año (1/2) (*) (1) En negrita, ítems que expresan una actitud negativa

ITEM VALORADO	Grupo A1 $\bar{X}$ (dt)	Grupo A2 $\bar{X}$ (dt)	Grupo B1 $\bar{X}$ (dt)	Grupo B2 $\bar{X}$ (dt)
a) La estructura de los temas y su desarrollo me ha permitido sentirme orientado/a, es decir, saber lo que estaba haciendo en todo momento y para qué lo hacía.	6.91 (1.79)	6.31 (1.78)	7.52 (1.51)	7.20 (1.32)
b) Tengo la sensación de haber aprendido "de verdad", de "avance".	7.37 (1.84)	7.57 (1.36)	8.30 (1.32)	8.17 (1.14)
c) A lo largo de los temas he tenido oportunidades de expresar lo que pensaba sobre lo que estábamos tratando y resolver mis dudas.	8.14 (1.69)	7.87 (1.41)	7.64 (1.28)	7.08 (1.56)
d) Tengo la sensación de que iba haciendo actividades, una tras otra, sin saber muy bien por qué las hacía.	4.05 (2.30)	5.23 (2.45)	2.95 (2.16)	3.98 (2.42)
e) Creo que lo que he aprendido no sirve sólo para aprobar un examen sino que mi comprensión sobre los ciclos del Sol y sobre el modelo Sol-Tierra ha mejorado claramente.	7.42 (2.00)	7.66 (1.59)	8.50 (1.59)	8.34 (1.04)
f) Ha mantenido alto o ha aumentado mi interés por la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.	6.93 (2.01)	7.08 (1.74)	7.79 (1.42)	7.84 (1.35)
g) Me ha hecho reflexionar sobre ideas que tenía y convencerme de que había otras mejores.	7.53 (1.93)	8.05 (1.43)	8.41 (1.53)	8.44 (1.09)

Tabla 3
(*Continuación*)

h) La organización de los temas me ha permitido darme cuenta de cómo trabajan los científicos y cómo se avanza en la elaboración de modelos y teorías.	6.46 (1.97)	7.03 (1.48)	7.88 (1.44)	7.37 (1.19)
i) Creo que lo que he aprendido ha hecho que piense de un modo diferente (sobre los aspectos tratados) que al principio de curso.	7.05 (1.99)	8.03 (1.58)	8.62 (1.20)	8.38 (1.03)
j) Lo que hemos tratado es muy difícil, creo que no he entendido nada "de verdad".	2.60 (2.15)	3.75 (2.60)	1.38 (1.60)	2.56 (2.41)
k) Creo que esta asignatura ha contribuido a que me guste menos la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.	3.11 (2.70)	3.90 (2.88)	1.66 (2.03)	2.06 (2.25)
l) Si pudiera elegir, me gustaría que la asignatura de "Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias" del próximo curso se desarrollara del mismo modo que éste.	5.63 (2.62)	5.48 (2.51)	7.40 (1.93)	6.66 (1.93)
m) Lo que he aprendido en esta asignatura es importante en la formación de un futuro profesor.	6.04 (2.28)	5.56 (2.37)	8.29 (1.48)	7.42 (1.53)
n) He advertido un gran avance respecto a otras personas sobre los temas tratados.	6.46 (2.04)	6.26 (1.88)	7.37 (1.63)	6.89 (1.53)
o) Considero que la relación entre lo que he aprendido y el esfuerzo que he debido realizar no es razonable (demasiado esfuerzo para poco aprendizaje).	4.11 (2.20)	5.44 (1.99)	2.88 (2.49)	4.19 (2.64)
p) Habría sido prácticamente igual que hubiera estudiado por mi cuenta los apuntes y materiales dados en clase en vez de asistir.	1.19 (1.79)	1.82 (1.59)	0.96 (1.53)	1.00 (1.51)
q) El organizar los temas como problemas a resolver contribuye a que se aprenda mejor.	6.93 (2.09)	6.43 (2.47)	7.67 (1.82)	7.24 (1.97)
r) Me ha resultado interesante.	7.09 (2.02)	7.43 (1.80)	8.23 (1.33)	7.89 (1.36)
s) He hablado con personas ajenas a la clase de los temas tratados en clase.	6.46 (2.49)	7.36 (2.10)	8.19 (1.58)	8.02 (1.70)
t) Esta asignatura ha contribuido a mantener elevada o a mejorar mi actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.	6.37 (2.24)	6.38 (1.85)	7.86 (1.34)	7.34 (1.43)
u) Ha contribuido a que comprendiera qué son las ideas y razonamientos espontáneos, y la dificultad para cambiarlos.	6.25 (1.95)	7.52 (1.51)	8.02 (1.40)	8.23 (1.26)
v) Lo que he aprendido es probable que lo olvide poco después del examen.	4.09 (2.14)	4.75 (2.41)	1.97 (1.96)	3.05 (2.29)
w) He mejorado mi capacidad para razonar científicamente.	6.37 (1.95)	6.85 (1.60)	7.36 (1.49)	7.21 (1.18)

A continuación, en la Tabla 4, mostramos –algo muy importante para nosotros- los resultados que apoyan que incluso los alumnos que no han conseguido los indicadores de comprensión (Martínez Torregrosa et al., 2011), no muestran una especial animadversión hacia las ciencias y su enseñanza. Si bien, hemos encontrado una progresión entre la actitud final y el nivel de aprendizaje logrado.

Tabla 4

Actitud de los futuros maestros media al final de la enseñanza problematizada sobre ciclos y simetrías del Sol y el Modelo Sol/ Tierra en función del nivel de aprendizaje conseguido en las dos pruebas realizadas (ciclos y modelo)

NIVEL ALCANZADO SOBRE CICLOS Y SIMETRÍAS EN EL MOVIMIENTO DEL SOL	**Actitud final (media de los ítems positivos) hacia las ciencias y su enseñanza**
No sabe o presenta errores fundamentales.	6.77 ± 1.4 (n=95)
Sabe, con algunas deficiencias, tiene algunos errores en explicaciones no fundamentales, pero no presenta errores importantes.	7.37 ± 1.1 (n=48)
Sabe, casi sin errores, muestra un conocimiento muy alto de la materia, pero presenta algunos errores menores.	7.81 ± 0.92 (n=54)
Sabe perfectamente	8.13 ± 1.16 (n=38)
No sabe o presenta errores fundamentales.	6.98 ± 1.4 (n=66)
Sabe, con algunas deficiencias, tiene algunos errores en explicaciones no fundamentales, pero no presenta errores importantes.	7.35 ± 1.41 (n=78)
Sabe, casi sin errores, muestra un conocimiento muy alto de la materia, pero presenta algunos errores menores.	7.75 ± 0.99 (n=39)
Sabe perfectamente	7.90 ± 0.96 (n=37)

Como vemos, las actitudes mejoran con el nivel de aprendizaje conseguido (¡aprender motiva, y aprender mejor, más!), pero quienes no consiguen el nivel aceptable en los indicadores de comprensión, tienen una valoración media de los ítems formulados positivamente de 6.8. Posiblemente hayan advertido su avance y consideran su situación como provisional y accesible la posibilidad de lograr hacerlo bien. De hecho, en el examen final (los valores de las últimas pruebas son de mediados de diciembre, y el examen final es hacia el final de enero) el porcentaje de alumnos que supera los indicadores de comprensión es mayor que los que lo han conseguido al pasar las pruebas en situación experimental.

Por último mostramos el grado de interacción con personas ajenas al aula que genera la enseñanza recibida, en aquéllos que pasaron uno u otro cuestionario:

Tabla 5

Interacciones de los alumnos con personas ajenas al aula sobre los temas tratados en clase. Se indica el número medio de veces que hablaron y el número medio de personas con las que hablaron en función del cuestionario que pasaron a personas de su entorno

Grupo	**Número de veces que hablan**		**Número de personas con las que hablan**	
	Astronomía (n=106) $\overline{X}$ **(dt)**	**Otros temas (n=97)** $\overline{X}$ **(dt)**	**Astronomía (n=107)** $\overline{X}$ **(dt)**	**Otros temas (n=97)** $\overline{X}$ **(dt)**
A1	1.69 (1.31)	1.21 (1.42)	1.79 (1.54)	1.07 (1.25)
B1	4.48 (4.32)	3.36 (2.90)	3.17 (1.39)	2.96 (2.91)
A2	4.68 (3.87)	3.68 (4.24)	4.73 (3.60)	4.42 (2.76)
B2	7.54 (6.40)	6.64 (4.98)	5.96 (5.32)	4.73 (2.19)
Global	4.51 (4.76)	3.55 (3.94)	3.82 (3.64)	3.10 (2.73)

Para el global, no se encontraron diferencias significativas, ni para el número de veces que hablaron (ANOVA $F_{1,201} = 2.439$, $p = 0.12$), ni para el número de personas con las que hablaron (ANOVA $F_{1,202} = 2.512$, $p = 0.115$) sobre los temas tratados en clase, en función de si habían pasado inicialmente un cuestionario u otro a personas de su entorno.

Discusión

Los resultados muestran que la enseñanza problematizada de los temas de ciencias estudiados produce unas actitudes muy positivas hacia la enseñanza/aprendizaje de las ciencias. Por otro lado este cambio de actitudes, siempre hacia positivas, es independiente de la actitud inicial, es decir aunque inicialmente tuvieran actitudes negativas, la enseñanza utilizada supuso una mejora de la actitud hacia las ciencias en todos los casos. Además, las actitudes hacia las ciencias son positivas incluso en aquellos alumnos que no han conseguido los indicadores de aprendizaje pretendidos. Finalmente cabe destacar que no se encuentran diferencias significativas en las interacciones con personas ajenas al aula entre los alumnos que pasan el cuestionario de astronomía y los demás. Esto demuestra que la enseñanza ha debido de tener un gran efecto positivo, ya que si la enseñanza por investigación no tuviera este efecto sobre los estudiantes, cabría esperar que hubiera diferencias significativas entre aquellos a los que se les había propiciado inicialmente la oportunidad de "separarse y destacar" sobre los demás y aquéllos a los que no.

Referencias

Appleton, K. (1995). Student teachers' confidence to teach science: is more science knowledge necessary to improve self-confidence? *International Journal of Science Education*, 17(3), 357-369.

Gil Pérez, D. y Martínez Torregrosa, J. (2005). ¿Para qué y cómo evaluar?. En D. Gil Pérez, B. Macedo, J. Martínez Torregrosa, C. Sifredo Barrios, P. Valdés y A. Vilches Peña (Eds.), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años* (pp. 159-182). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Hickey, D. T., Zuiker, S. J., Taasoobshirazi, G., Schafer, N. J. y Michael, M. A. (2006). Balancing varied assessment functions to attain systemic validity: three is the magic number. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 180-201.

Martínez Torregrosa, J., Osuna García, L. y Martínez Sebastián, B. (2011). Iniciación a la astronomía diurna (2). Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21680/6/5.%20Indicadores_de_comprension%20Astronomia.pdf

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA EVALUAR EL IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla, Universidad Camilo José Cela
Mª José Fernández Díaz, Universidad Complutense de Madrid
Email contacto: jmrodriguez@ucjc.edu

Resumen

El presente estudio forma parte del proyecto I+D+I EDU 2009-14773-C02 ("Impacto de la implantación de sistemas de calidad en centros educativos"), financiado por el actual Ministerio de Economía y Competitividad. El trabajo aquí presentado tiene como objetivo validar un instrumento para evaluar el impacto de los Sistemas de Gestión de la Calidad en los centros educativos sobre. Partiendo de una amplia fundamentación teórica, el instrumento se diseñó y aplicó a 994 docentes y miembros de equipos directivos de centros educativos de varias Comunidades Autónomas de España, alcanzando una fiabilidad excelente (α=.955). Finalmente, se analizó su validez de constructo mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), alcanzando valores altamente satisfactorios (CMIN/DF=4.831, IFI=.917, RMSEA=.057, PRATIO=.926). Así, el instrumento diseñado para medir el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos reúne las características técnicas exigidas para ser considerada una herramienta válida y fiable.

Descriptores: *Impacto, Sistemas de Gestión de la Calidad, Instrumento de medida, Análisis Factorial Confirmatorio, Modelos de Ecuaciones Estructurales.*

Abstract

This research is part of the project I+D+I EDU 2009-14773-C02 ("Impact of the Implementation of Quality Systems in Schools"), funded by the current Ministry of Economy and Competitiveness. The work presented here aims to validate an instrument to assess the impact of Quality Management Systems in schools, namely the European Foundation for Quality Management (EFQM), in different aspects or dimensions. Starting from a broad theoretical foundation, the instrument was designed and applied to 994 teachers and members of management teams of schools in various Autonomous Communities of Spain, reaching an excellent reliability (α = .955). Finally, we examined its construct validity using Structural Equation Modeling (SEM), reaching highly satisfactory values (CMIN / DF = 4.831, IFI = .917, RMSEA = .057, PRATIO = .926). Thus, the instrument designed to measure the impact of quality management systems in schools meets the technical requirements to be considered a valid and reliable tool.

Keywords: *Impact, Quality Management Systems, Measuring Instrument, Confirmatory Factor Analysis, Structural Equation Modeling.*

Introducción

En las últimas décadas se han venido implantando en numerosos centros educativos de distintos niveles (desde infantil hasta la educación superior) y en muchos países, sistemas de gestión de la calidad como planes que permiten introducir mejoras sustentadas en los resultados de procesos evaluativos que abarcan a toda la organización en sus distintos componentes. En unos casos se apoyan en modelos de gestión como las Normas ISO, en otros en modelos de Gestión de Calidad Total, como el Modelo de Excelencia Europeo (EFQM). Todos ellos pretenden incorporar sistemas diseñados intencional y técnicamente para paulatinamente incorporar planes de mejora y elaborar planes estratégicos que permitan diseñar los resultados que el centro pretende conseguir en un periodo de tiempo, basados en el análisis o diagnóstico de la realidad de ese centro concreto.

Parece evidente que su implantación debe generar las mejoras pretendidas, pero el escaso número de investigaciones que se han realizado en esta línea no muestran evidencias empíricas consistentes de dichos cambios y no presentan resultados unívocos sobre la utilidad de los sistemas de gestión de calidad en el ámbito escolar (Gibb, 2003; De Vries, 2005). Aunque algunos estudios parecen mostrar que se consiguen mejoras sustanciales en la educación (Chen, Lyu y Lin, 2004; Dobyns y Carwford-Mason, 1994; Kattaman y Johnsosn, 2002; Stensaker, 2007; Tribus, 1993), otros trabajos indican que sus efectos son irrelevantes o incluso perjudiciales. En nuestra experiencia, venimos constatando que los centros que han implantado estos sistemas desde hace unos años muestran su satisfacción y manifiestan claramente los cambios a los que les ha conducido. Por ello, es necesario incrementar la investigación, profundizando en el conocimiento de lo que es una realidad en los centros, teniendo en cuenta además el progresivo aumento de centros educativos que están implantando estos sistemas. De aquí el sentido y significado de este estudio, dirigido a valorar el impacto de la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en las organizaciones a través de instrumentos de recogida de información, elaborados y validados técnicamente para garantizar la validez de los resultados obtenidos. En este trabajo nos centramos en este último aspecto, abordando la validación de un instrumento, elaborado para una investigación de mayor alcance, que permita obtener resultados igualmente válidos y aportar una herramienta para estudios que posteriormente pudieran realizarse.

Es necesario aclarar que los cambios a los que se refieren en este trabajo no son tanto los inmediatos que se producen tras la aplicación de un plan de mejora sino fundamentalmente a aquellos que se van consolidando e integrando en la organización, modificando progresivamente la cultura en la forma de pensar y hacer en la organización, tales como la forma de planificación, el sistema de gestión y toma de decisiones, el clima, etc. (Fernández Díaz, 2013). Es lo que para nosotros se denomina impacto, aplicado en este caso a la implantación de un sistema de gestión de la calidad. Es el que produce cambios sostenibles en las organizaciones y, en consecuencia, de mayor interés para los centros educativos.

En este contexto, la medida para la evaluación del impacto es un factor clave. Hasta el momento la implantación de estos sistemas no han incorporado un plan de evaluación de este impacto, planificado desde el principio con el tipo de diseño más adecuado para valorar su eficacia, ni existen instrumentos o técnicas de recogida de información de acuerdo a los objetivos de la implantación. Por todo ello, no se han podido realizar estudios longitudinales de seguimiento continuado, ni estudios iniciales que hubieran permitido recoger datos de referencia y comparación con los resultados finales (Fernández Díaz, 2013). Ante estas

limitaciones y la necesidad de encontrar evidencias de la eficacia de estos planes, en este trabajo se ha pretendido abordar este estudio, asumiendo las limitaciones ya señaladas, bajo el único diseño que en estas circunstancias es posible, cual es un estudio ex post facto. Por ello, el planteamiento de este instrumento se basa en la evaluación del impacto en el sentido mencionado, basado en las percepciones del personal del centro que ha podido experimentar estos cambios antes de que se iniciara la implantación del sistema y ha seguido el proceso de aplicación del mismo a través de los años y los cambios que se han ido consolidando e integrando en la organización.

El diseño y elaboración de esta escala se ha fundamentado en los sistemas de gestión de la calidad, especialmente el EFQM, y en el estudio de las organizaciones educativas para identificar con claridad las dimensiones más relevantes de los centros y los indicadores asociados a cada uno de ellos.

Método

Muestra

Para poder realizar el estudio psicométrico del instrumento, se aplicó, durante el primer bimestre de 2012, el cuestionario a un total de 994 sujetos (792 profesores y 202 miembros del equipo directivo) pertenecientes a un total de 40 centros educativos (14 de la Comunidad de Madrid, 15 de Castilla y León y 11 de País Vasco).

Instrumento

Basándonos en una extensa revisión bibliográfica sobre los sistemas de gestión de la calidad y las organizaciones educativas, el instrumento final quedó configurado por cuatro grandes dimensiones, y sus respectivas subdimensiones, dando lugar a un total de 43 ítems (ver Tabla 1). De este modo, profesores y miembros del equipo directivo debían valorar el grado de mejora, de eficacia o de desarrollo de cada uno de dichos ítems, como consecuencia de la implantación del Sistema de Gestión de Calidad en el centro, atendiendo a una escala de 1 a 5 de tipo *Likert* (donde 1=Nada y 5=Mucho) (nótese que en la Tabla 1 se incluyen los ítems del instrumento final, respetando su numeración inicial para ver la correspondencia con los análisis que se presentarán en apartado de Resultados).

Tabla 1
Relación de dimensión, subdimensiones e ítems del instrumento final de medida del impacto de los Sistemas de Gestión de Calidad en los centros educativos

DIM	SUB-DIMENSIÓN	ÍTEMS
Sistema de Comunicación	Eq. Directivo - Profesores	6.Las vías de comunicación del equipo directivo hacia los profesores
		11.Las vías de comunicación de los profesores hacia el equipo directivo
	Dpto. Orientación y coordinadores - Profesores	7.Las vías de comunicación de los coordinadores hacia los profesores
		8.Las vías de comunicación del Dpto. de orientación hacia los profesores
		12.Las vías de comunicación de los profesores hacia los coordinadores
		13.Las vías de comunicación de los profesores hacia el Dpto. Orientación
	Entre prof.	10.Las vías de comunicación entre el profesorado
	Centro - Familia	9.Las vías de comunicación del centro hacia las familias
		14.Las vías de comunicación de las familias hacia el centro
Clima	Relación Eq. Directivo-profesores	19.La existencia de buen clima profesional, entre ED y profesorado
		20.Que la relación entre los profesores, en general, sea positiva
		21.Que el ED se preocupe de favorecer un clima positivo en el centro

	Relación prof. – alum. – fami.	22.Que, en general, exista una relación cordial entre las familias y centro
		23.Que el profesorado controle de forma adecuada la disciplina
		24.Que exista una relación y trato correcto entre profesores y alumnos
	Eval. del clima	25.La evaluación sistemática del clima de centro
	Gestión de resolución de conflictos	26.Las medidas tomadas con los alumnos problemáticos son más eficaces
		27.Las medidas tomadas con profesores problemáticos son más eficaces
		28.Llos profesores se forman en habilidades para resolución de conflictos
		29.E l centro gestione más eficazmente los conflictos
		30.Han mejorado las habilidades de resolución de conflictos del profesorado
		31.Que el ED se muestra eficaz al resolver conflictos en el centro
	Colaboración entre profesores	32.La cooperación entre los profesores en la preparación de eventos
		34.El interés de los profesores por participar en proyectos de innovación
		35.El interés de los profesores por aprender nuevas metodologías
		36.El intercambio de experiencias entre profesores
		37.El centro evalúe la colaboración de los profesores en eventos del centro
Satis-facción	En el personal	41.En el profesorado
		42.En el alumnado
		43.En las familias
		44.En el PAS
Relaciones externas	Con otros organismos	47.El grado de relaciones que el centro ha establecido con otros organismos, como instituciones financieras, proveedores, etc.
		48.El beneficio que el centro obtiene de las relaciones institucionales con los organismos anteriormente mencionados
	Programas de movilidad	50.Se llevan a cabo sistemáticamente programas de intercambio para impulsar el aprendizaje de idiomas
		51.Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad para favorecer el aprendizaje y la práctica deportiva
		52.Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad para potenciar la práctica y participación en torneos educativos
		53.Se realizan acciones específicas para fortalecer los convenios de intercambio y movilidad de los estudiantes
	Imagen del centro	54.El centro ha mejorado su imagen en su entorno en los tres últimos años
		55.El centro ha obtenido reconocimientos en medios de comunicación
		56.El centro realiza acciones concretas para la mejora de su prestigio
	Uso de recursos del entorno	57.Se utilizan los recursos ofrecidos por el entorno (Ayuntamiento, etc.)
		58.Se evalúan los beneficios del uso de los recursos ofrecidos por el entorno
		59.Como consecuencia de esta evaluación, se realizan acciones concretas para un mayor aprovechamiento de los recursos ofrecidos por el entorno

Procedimiento

Para conseguir la participación de los profesores y miembros del equipo directivo se concertó una entrevista inicial con el director y el responsable de calidad de los centros, donde se explicó el objetivo de estudio, el procedimiento a seguir y donde se marcaron las fechas de aplicación del cuestionario. Para dicha aplicación, los miembros del equipo de investigación se desplazaron a los centros en la fecha acordada, asegurando el total anonimato y confidencialidad de las valoraciones y resultados. De igual modo, se aseguró a los equipos directivos la remisión de un informe de su centro con resultados obtenidos en los análisis, con el objeto de que la colaboración de los centros fuese de utilidad para ellos mismos.

Resultados

Tras un estudio inicial descriptivo de las respuestas, donde no se encontró ningún comportamiento irregular en la variabilidad y tendencia central de los ítems, se estudió la fiabilidad del instrumento calculando el alfa de Cronbach con el paquete informático SPSS

19. Se obtuvo un nivel de fiabilidad excelente para el instrumento de forma global (α = 0,955) y por dimensiones (Comunicación, Relaciones externas, Clima y Satisfacción con valores de α de 0,93, 0,932, 0,967 y 0,863 respectivamente). Cabe señalar que dichos valores no se vieron alterados tras las modificaciones realizadas al instrumento final, de acuerdo a los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio, lo cual indica la pertinencia de las modificaciones realizadas.

Habiéndonos fundamentado en la literatura consultada para la configuración de la estructura y los ítems del instrumento, se realizó un *análisis factorial confirmatorio* mediante la aplicación de metodología S.E.M. (*Structural Equation Modeling*), con la ayuda de la herramienta informática AMOS 16, para valorar la validez de constructo del instrumento. Para ello, se propuso un *Modelo inicial de medida* en el que se incluyeron todos los indicadores previstos en la teoría. Dicho modelo consta de 4 variables latentes, 61 variables observadas (correspondientes a los 61 ítems iniciales de los que se compuso el instrumento, de V1 a V61) y 61 términos de error (de e1 a e61). Asimismo, se definieron 61 cargas factoriales y 61 pesos de regresión entre los términos de error y sus variables asociadas. Se incluyeron las seis correlaciones entre los factores latentes principales y se consideraron incorrelacionados todos los términos de error. Una vez especificado el modelo, se procedió a la estimación de los parámetros del modelo por el procedimiento de Máxima Verosimilitud (Maximum Likelihood, "ML"). Entre los resultados de este modelo (Tabla 2), encontramos cómo el índice de ajuste del modelo IFI = .724 se sitúa por debajo del .90 requerido, según Kline (2010), debido, en parte, a cargas factoriales insatisfactorias de los ítems 2, 17, 18, 45 y 46 (por debajo del valor .50 señalado por Byrne, 2010, como necesario), por lo que dichos ítems fueron eliminados.

Tabla 2
Resumen de los índices de ajuste de los modelos inicial y final de medida del impacto

Medida	Valor recomendado	Valor Modelo Inicial	Valor Modelo Final
CMIN/DF	2-5	9.39	4.83
IFI	>.9	.724	.917
PRATIO	>.7	.963	.926
RMSEA	<.06	.092	.057
HOELTER .05	>200	112	223

Por otro lado, la tabla de *índices de modificación* mostraron correlaciones entre los términos de error de diversas variables, por lo que, basándonos en nuestra fundamentación teórica, parecía oportuna la inclusión de diversas variables latentes (*Relaciones con otros organismos, Movilidad, Imagen del Centro, Uso de recursos*, *Colaboración entre profesores, Resolución de conflictos, Relaciones entre profesores-estudiantes-familias, Relación profesor-equipo directivo*, *Comunicación profesores-equipo directivo, Comunicación departamento de orientación-profesores y Comunicación familia-centro*). De igual modo, se encontraron trece ítems (1, 3, 4, 5, 15, 16, 33, 38, 39, 40, 49, 60 y 61) que presentaban múltiples saturaciones en diferentes dimensiones y subdimensiones, por lo que se optó por la eliminación de los mismos. Finalmente, una vez realizadas dichas modificaciones, se encontró la conveniencia de algunas covariaciones entre términos de error, siendo algunas de ellas justificables desde un punto de vista teórico (e42-e43, ya que los dos aluden a la satisfacción, e6-e7, e8-e13 y e11-e12, pues hacen referencia a la al sistema de comunicación del centro, entre otras).

Tras la realización de todas las modificaciones señaladas, se obtuvo un modelo final recursivo (Figura 2) estimado sobre una muestra de 994 sujetos, con 112 variables: 43 variables observadas (correspondientes a los ítems) y 69 variables latentes (15 son factores, 43 son términos de error y 11 términos de perturbación). Los parámetros de dicho modelo final se estimaron, igualmente, por el procedimiento de Máxima Verosimilitud y se alcanzaron resultados de estimación satisfactorios (Tabla 2). Asimismo, el índice de parsimonia es elevado (PRATIO = .926), por lo que podemos afirmar que, teniendo en cuenta los parámetros que incorpora el modelo, nos encontramos ante un modelo de medida bastante parsimonioso. Analizando los valores estandarizados de los parámetros se constata la buena calidad de los indicadores, ya que las cargas factoriales son superiores a .50.

Las correlaciones entre términos de error toman un valor apreciable en todos los casos (la menor es .28), así como las estimaciones de los términos de error. Por último, y tomando como referencia los criterios de Hair, Anderson, Tathan y Black (2009), se observa que la dimensión *Sistema de Comunicación* muestra correlaciones significativas y moderadas con el resto de dimensiones ($r_{Comunicación\text{-}Clima}$: .63, $r_{Comunicación\text{-}Satisfacción}$: .64 y $r_{Comunicación\text{-}Relaciones\ externas}$: .55), al igual que la dimensión de *Satisfacción* con la de *Relaciones externas* ($r_{Satisfacción\text{-}Relaciones\ externas}$: .64). Por su parte, la dimensión de *Clima*, muestra correlaciones altas con las dimensiones de *Relaciones Externas* y *Satisfacción* ($r_{Clima\text{-}Satisfacción}$: .74 y $r_{Clima\text{-}Relaciones\ Externas}$: .80).

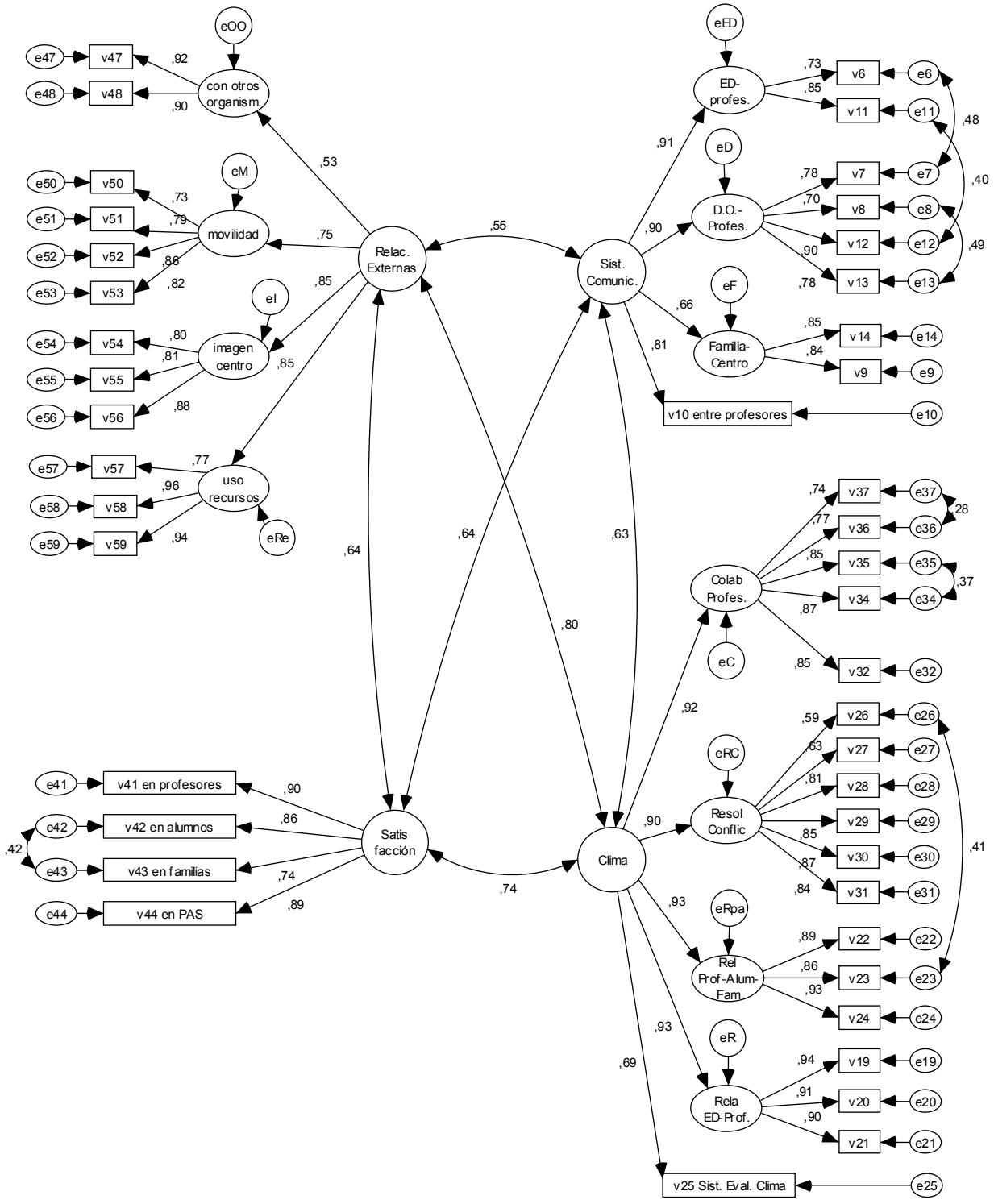


Figura 2. Modelo estructural final del instrumento de medida del impacto de los Sistemas de Gestión de Calidad

Discusión

Los resultados obtenidos han permitido alcanzar el objetivo de elaborar y validar un instrumento de medida del impacto de los Sistemas de Gestión de Calidad en las dimensiones de Sistema de Comunicación, Relaciones externas, Satisfacción y Clima del centro. El análisis de las características psicométricas del cuestionario para medir dicho constructo ha revelado una *fiabilidad* global excelente, mostrando así una adecuada consistencia interna. Los ítems incluidos en el instrumento responden al constructo formulado, tal y como se ha podido comprobar en el *análisis factorial confirmatorio*. En este sentido, sin duda, el tamaño muestral obtenido ha sido uno de los elementos clave que ha posibilitado la realización de dicho análisis (Hair et al., 2009). No obstante, al encontrar una respuesta de participación moderada por parte de los profesores, consideramos pertinente ampliar el estudio a una muestra mayor con el fin de aumentar el poder de generalización del mismo. En esta línea, se debe tener en cuenta que el tipo de muestreo de carácter incidental, procedimiento común y justificado en este tipo de estudios por la voluntariedad del participante, puede afectar a la validez externa de la investigación, limitando el poder de generalización de los resultados. Del mismo modo, encontramos otras dimensiones susceptibles de ser incluidas en el modelo, tales como el Sistema de Gestión del centro o el Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el *análisis factorial confirmatorio* mostró, igualmente, una sólida y robusta configuración de las dimensiones y subdimensiones que subyacen al instrumento: el Sistema de comunicación (a través de la *comunicación vertical entre equipo directivo, departamento de orientación y profesores*, y de la comunicación *horizontal entre profesores*), el Clima (compuesto por la *colaboración entre profesores*, la gestión de la *resolución de conflictos*, la *relación entre profesores-alumnos-familia*, y por la *relación entre el equipo directivo y los profesores*), la Satisfacción (de *profesores, alumnos, familias* y *PAS*) y las Relaciones externas del centro (*con otros organismos, los programas de movilidad, la mejora de la imagen del centro* y el *uso de recursos del entorno*), encontrando saturaciones adecuadas de los ítems sobre los factores del clima.

Todo ello debe interpretarse como un indicador de la adecuada *validez de constructo* del instrumento de medida y de la satisfactoria estructura dimensional propuesta. De igual modo, la fundamentación teórica realizada para la elaboración del instrumento y la selección de expertos en investigación educativa y de profesionales del ámbito docente que juzgaron y valoraron la configuración de los ítems del instrumento han asegurado una alta *validez de contenido* del mismo, por lo que, a modo de conclusión y de acuerdo al objetivo de este trabajo, se puede afirmar que se ha contribuido al campo científico de estudio del impacto de los Sistemas de Gestión de Calidad en los centros educativos con un instrumento de medida válido y fiable.

Referencias

Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS.* New York: Taylor and Francis Group.

Chen, Y., *Lyu*, J. y Lin, Y. (2004). *Education improvement through ISO 9000 implementation: experiences in Taiwan*. *International Journal of Engineering Education*, *20*(1), 91-95.

De Vries, W. (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Madrid: Netbliblo.

Dobyns, L. y Crawford-Mason, C. (1994). *Thinking about quality: progress, wisdom, and the* Deming *philosophy*. New York: Random House.

Fernández, Mª J. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, *254*, 45-65.

Gibb, J. (2003). *What impact is implementing a quality system having on the vocational education and training classroom?* Leabrook: National Centre for Vocational Education Research

Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. y Black, W. *(2009). Análisis multivariante.* Madrid: Pearson.

Kattman, R. y Johnson, F. G. (2002). *Successful applications of quality systems in K-12 schools.* Milwaukee: ASQ.

Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.

Stensaker, B. (2007). *Impact* of quality processes. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J. Komljenovič, A. Orphanides y A. Sursock (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: a selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 59-63). Brussels: European University Association.

Tribus, M. (1993). Why not education: quality management in education. *Journal for Quality and Participation, 16*(1), 12-21.

MOTIVACIÓN, PREFERENCIAS METODOLÓGICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (PCPI, ESO, FP Y BACHILLER)

Carlos Sancho Álvarez, Universitat de València, Valencia, España
Alfredo Pachés Garcia, CIPFP Misericordia, Valencia, España
Ester Albiar Aliaga, CEIP Federico García Lorca, Valencia, España
Natividad Orellana Alonso, Universitat de València, Valencia, España
Email contacto: carlos.sancho.alvarez@hotmail.com

Resumen

El trabajo consta de varios aspectos, en primer lugar la adaptación y construcción de una escala de motivación intrínseca/extrínseca y estrategias de aprendizaje -incluyendo la adaptación realizada por Albert (2011) del MSLQ-r-, y algunos ítems propios. En segundo lugar, la elaboración de una escala de preferencia metodológica (modelos centrados en enseñanza o en aprendizaje) desde el punto de vista del alumnado, utilizando para ello la estructura dimensional del CEMEDEPU (Gargallo et al., 2011). A partir de estas escalas estudiamos las relaciones existentes entre: motivación, estrategias de aprendizaje, preferencia metodológica y rendimiento. El estudio se ha realizado con 211 discentes de la provincia de Valencia en distintos niveles educativos (PCPI, ESO, CFGM, CFGS y Bachiller). Las escalas adaptadas obtienen niveles de fiabilidad altos. Los resultados muestran que motivación intrínseca correlaciona significativamente con estrategias de aprendizaje en todas las etapas, salvo PCPI. Asimismo, rendimiento escolar correlaciona significativamente con los diferentes tipos de motivación analizados; motivación intrínseca en ESO/Bachiller y motivación extrínseca con CFGM/CFGS.

Descriptores: *Motivación intrínseca/extrínseca, Preferencia metodológica, Estrategias de aprendizaje, Rendimiento, Educación secundaria.*

Abstract

The work consists of several aspects, first the adaptation and construction of an intrinsic/extrinsic motivation and learning strategies scale, including the Albert's adaptation (2011) of the MSLQ-r, and some items themselves. Second the development of a methodological preference scale (models centred on teaching or learning) from the point of view of the student, using CEMEDEPU dimensional structure (Gargallo et al., 2011). From these scales we study the relations between motivation, learning strategies, methodological preference and performance. This study was conducted with 211 learners in the province of Valencia at different educational levels (PCPI, ESO, CFGM y Bachiller). The adapted scales obtained high levels of reliability. The results show that intrinsic motivation correlated significantly with learning strategies at all stages, except PCPI. Also, school performance correlated significantly with different types of motivation, intrinsic motivation in ESO/Bachiller and extrinsic motivation in CFGM/CFGS.

Keywords: *Intrinsic and extrinsic motivation, Methodological preference, Learning strategies, Performance, Secondary education.*

Introducción

Desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se enfatiza la importancia de atender tanto a los componentes cognitivos como a los componentes motivacionales implicados en el aprendizaje. En el proceso educativo intervienen diversos factores que hacen que sea complejo y multifactorial. En esta línea, y con la intención de clarificar algunas de las variables implicadas, hemos abordado las estrategias de aprendizaje, las preferencias metodológicas y la motivación, relativas al alumnado en distintas etapas educativas.

Las estrategias de aprendizaje constituyen en la actualidad, una de las áreas más activas en el campo de la evaluación e intervención psicoeducativa (Monereo y Castelló, 1997). Las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Actuar estratégicamente supone querer aprender eficazmente y diseñar y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas y a las condiciones del contexto, seleccionando y poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender (García y Pintrich, 1993) cuya efectividad ha de evaluarse para modificar lo que se precise. Las estrategias de aprendizaje integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo ("querer", lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos ("tomar decisiones y evaluarlas", lo que implica la autorregulación del alumno) y cognitivos ("poder", lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información) (Abascal, 2003; Gargallo, 2000).

En cuanto al análisis de las preferencias metodológicas docentes que posee el alumnado en Secundaria, hemos diferenciado éstas en dos grandes modelos (Samuelowicz y Bain, 2001); un modelo centrado en la enseñanza y otro centrado en el aprendizaje.

A partir de diferentes trabajos de investigación (Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; García-Valcárcel, 1993; Monereo y Pozo, 2003), consideramos al modelo "centrado en la enseñanza" como el tipo de metodología docente de carácter tradicional, centrado en el docente, de transmisión de información, expositivo, etc. Y al modelo "centrado en el aprendizaje" como el tipo de metodología docente relacionada con un modelo constructivista, centrado en el alumno, de facilitación del aprendizaje, etc.

En referencia a la motivación, la mayoría de autores realizan esta distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso-Tapia, 1995; García y Pintrich, 1993; Huertas, 1997). Parece haber coincidencia entre literatura especializada en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas

que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

En cuanto a los objetivos del presente estudio, se plantean los siguientes:

1. Determinar la motivación, las preferencias metodológicas y las estrategias de aprendizaje del alumnado por etapas.
2. Buscar relaciones posibles entre la motivación, las preferencias metodológicas, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado por etapas.

Método

Diseño

El trabajo se basa en un diseño de encuestas en el que se utilizó el cuestionario como técnica de recogida de información (Orellana, Almerich y Suárez, 2010).

Muestra

La muestra compuesta por 210 alumnos de las distintas etapas de Educación Secundaria –ver tablal 1-. Todos ellos con edades comprendidas entre los 12 y los 45 años, procedentes de diversos centros de la Comunidad Valenciana, tanto públicos como privados y concertados. Los cuestionarios se pasaron de forma personal (cara a cara) durante el mes de mayo de 2012.

Tabla 1
Características de la muestra atendiendo a las variables Etapa y Sexo

			Sexo		
			Mujer	Hombre	Total
Etapa	ESO	Recuento	50	34	84
		% de la fila	59,5%	40,5%	100,0%
		% del N de la columna	41,3%	38,2%	40,0%
		% del N de la tabla	23,8%	16,2%	40,0%
	Bachiller	Recuento	25	22	47
		% de la fila	53,2%	46,8%	100,0%
		% del N de la columna	20,7%	24,7%	22,4%
		% del N de la tabla	11,9%	10,5%	22,4%
	PCPI	Recuento	16	13	29
		% de la fila	55,2%	44,8%	100,0%
		% del N de la columna	13,2%	14,6%	13,8%
		% del N de la tabla	7,6%	6,2%	13,8%
	FP grado medio	Recuento	8	14	22
		% de la fila	36,4%	63,6%	100,0%
		% del N de la columna	6,6%	15,7%	10,5%
		% del N de la tabla	3,8%	6,7%	10,5%
	FP grado superior	Recuento	22	6	28
		% de la fila	78,6%	21,4%	100,0%
		% del N de la columna	18,2%	6,7%	13,3%
		% del N de la tabla	10,5%	2,9%	13,3%

Total	Recuento	121	89	210
	% de la fila	57,6%	42,4%	100,0%
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%
	% del N de la tabla	57,6%	42,4%	100,0%

Instrumentos

Para poder establecer una serie de ítems que midan las preferencias metodológicas en el alumnado de la etapa de Secundaria, hemos realizado una adaptación propia de un cuestionario validado con alumnado universitario, en este caso se trata del CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios; Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011). Este cuestionario evalúa la concepción del aprendizaje, la metodología de enseñanza y evaluación, y las habilidades docentes del profesor competente.

Para poder establecer ítems que midan la motivación y la actitud del alumnado, hemos realizado una adaptación del cuestionario MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire; Albert, 2011). La adaptación propia ha consistido en añadir a los ítems del instrumento anterior otros reactivos que miden motivación extrínseca. Es por ello, que se ha ampliado el conjunto total de ítems, siendo un añadido en la misma línea de trabajo del instrumento elegido.

En consecuencia y debido a las adaptaciones realizadas en base a instrumentos de evaluación anteriormente validados, hemos visto adecuado realizar un análisis de la fiabilidad de las propias adaptaciones desarrolladas en nuestro proceso de investigación.

Por todo ello, los resultados del análisis de fiabilidad en base a nuestra adaptación del cuestionario MSLQ, han sido muy positivos ya que, hemos conseguido un Alfa de Cronbach de .917 en general; pudiendo observar también sus propiedades métricas entre sus distintos sub-apartados que forman la escala. En cuanto a la motivación intrínseca (Alfa de Cronbach .862 –y en sus respectivos factores: autoeficacia .890, ansiedad .685 y orientación motivacional .849-). Los reactivos que conforman la motivación extrínseca, un Alfa de Cronbach de .780. Y respecto a las estrategias de aprendizaje, un Alfa de Cronbach de .841 -con factores como autorregulación .554 y estrategias .825-.

Asimismo, para poder seguir evaluando la fiabilidad de las adaptaciones realizadas, hemos considerado enriquecedor realizar también este análisis en relación a los ítems utilizados en base al cuestionario CEMEDEPU. Los resultados son positivos y hacen referencia a un Alfa de Cronbach de .833.

Resultados

En cuanto a motivación, las puntuaciones de motivación intrínseca han sido superiores a la de motivación extrínseca en todas las etapas. Como se puede observar –ver gráfico 1-, el alumnado con una motivación intrínseca mayor se corresponde con el Ciclo Formativo de Grado Superior (5.11 en una escala de 1-7), seguidos por el resto de etapas con puntuaciones muy parecidas entre ellas (4.66 Ciclo Formativo de Grado Medio, 4.97 PCPI, 4.95 en PCPI, 4.76 Bachiller y 4.87 ESO).

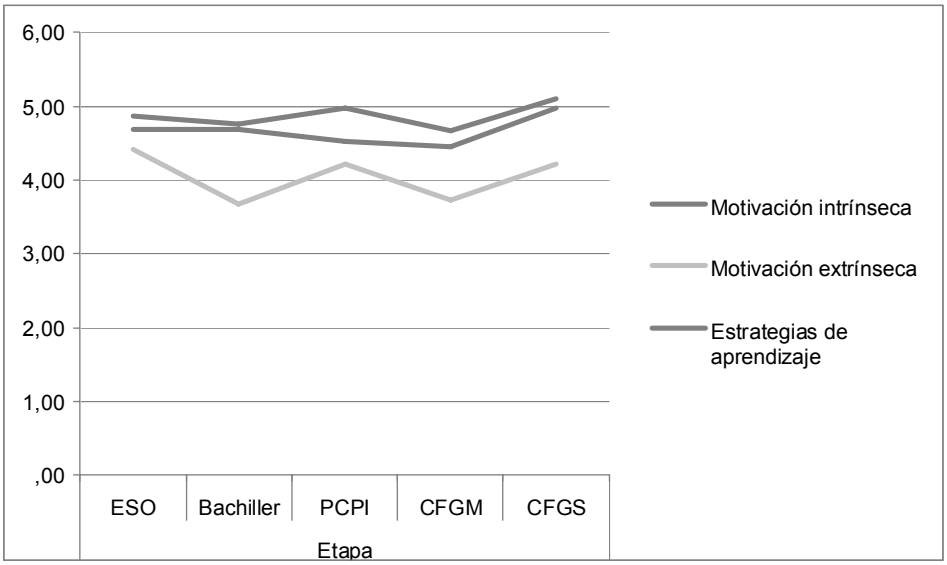


Gráfico 1. Motivación y estrategias de aprendizaje por etapas

En referencia a las estrategias de aprendizaje, esta variable también aparece con la puntuación mayor en la etapa de CFGS (4.98 en una escala de 1-7). Siendo la etapa de CFGM en la que menor puntuación se observa con un 4.45 –ver gráfico 1-.

En cuanto a la preferencia metodológica del alumnado, las puntuaciones del modelo centrado en el aprendizaje han sido superiores que las del modelo centrado en la enseñanza –ver gráfico 2-. El dato más alto en cuanto al modelo predominante corresponde con los discentes de Bachiller (7.94 en una escala de 0-10), seguido muy de cerca por la etapa de ESO (7.84). En consecuencia, la etapa que menos prefiere el modelo centrado en la enseñanza es la de CFGS (7.41).

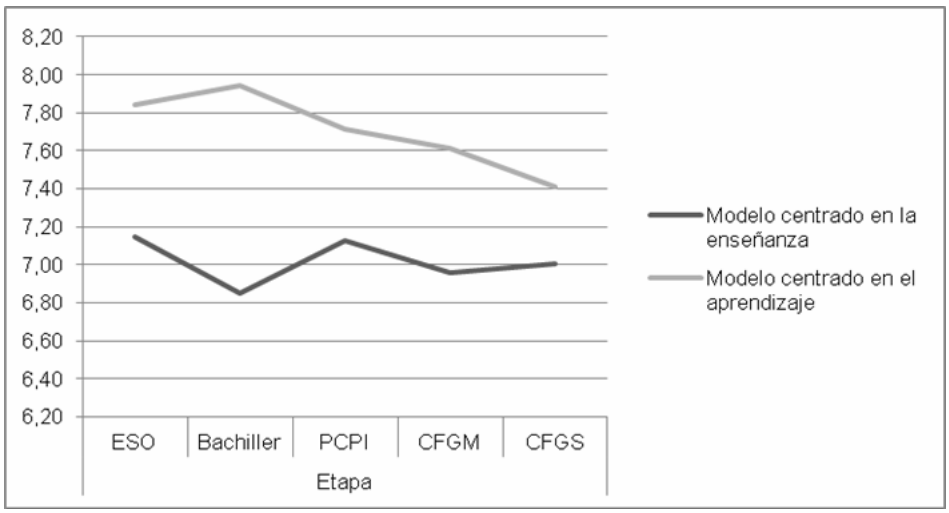


Gráfico 2. Preferencias metodológicas por etapas

En un sentido amplio, los resultados obtenidos en base a otros análisis de las variables implicadas en el estudio, muestran que la motivación intrínseca correlaciona de forma

significativa con las estrategias de aprendizaje en todas las etapas, salvo en PCPI[59] (.74**, .564**, .73**, .459**). Asimismo, el rendimiento escolar correlaciona significativamente con los diferentes tipos de motivación analizados; mientras que la motivación intrínseca correlaciona significativamente con la nota media en los niveles correspondientes de ESO y Bachiller (.666**, .452**), en cambio la motivación extrínseca correlaciona negativamente de forma significativa con el rendimiento en las etapas de CFGM y CFGS (-.594**, -.398**).

Discusión

La muestra ha presentado una mayor orientación hacia la motivación intrínseca. Esta variable ha presentado correlaciones significativas con casi todas las demás (motivación extrínseca, estrategias de aprendizaje) en la etapa de la ESO. En este sentido, hemos de tener en cuenta que la mayoría de la muestra estaba formada por alumnos y alumnas de ESO (92 de 211), por lo que al analizar las correlaciones por etapas, este grupo puede presentar mayores correlaciones significativas. Si el número de alumnado en otras etapas hubiera sido mayor, tal vez podríamos haber encontrado más correlaciones significativas con la motivación intrínseca en general.

La variable motivación intrínseca ha mostrado un gran número de correlaciones con la variable de estrategias de aprendizaje en todas las etapas salvo en PCPI. También ha correlacionado con rendimiento en las etapas de ESO y Bachiller.

Por lo general, puede ser muy complicado modificar la motivación intrínseca de un discente pero, dado que los resultados que se han obtenido en este estudio revelan que la motivación intrínseca está muy relacionada con las estrategias de aprendizaje, tenemos a nuestro alcance una posible vía para poder modificar este tipo de motivación entre el estudiantado. Asimismo, si entrenamos al alumnado en base a estrategias de aprendizaje, se podría incrementar su motivación intrínseca, así como su rendimiento académico. Esto podría cambiar el modelo desde el cual el estudiante se sitúa frente al conocimiento, orientándose más hacia el modelo centrado en el aprendizaje, puesto que también esta variable se relaciona con las estrategias de aprendizaje; por ejemplo, podemos observar en la etapa de ESO una correlación significativa (.474**) entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Este dato nos muestra que existe relación directa entre el rendimiento académico y la manera de enfrentarse al aprendizaje. En esta línea, ya son multitud de estudios e investigaciones los que afirman que existe una relación directa entre el rendimiento académico y la utilización de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Cano y Justicia, 1991; Lara, 1992; González, 1996; Prevatt, Petscher, Proctor. Hurst y Adams, 2006).

En otro orden de cosas, aparecen datos interesantes respecto a otras correlaciones encontradas entre la variable motivación intrínseca/extrínseca y entre los dos modelos metodológicos (centrado en el aprendizaje y centrado en la enseñanza). Esto nos hace cuestionarnos si existe una dicotomía total entre motivación intrínseca y extrínseca, entre los dos modelos metodológicos. Si las variables motivación intrínseca y motivación extrínseca fueran independientes, no correlacionarían nunca; por tanto los resultados obtenidos en este estudio nos dan motivos para apoyar la idea de que no existe esta dualidad dentro de la motivación.

[59] Programas de cualificación profesional inicial; ORDEN de 19 de mayo de 2008 de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Valenciana.

Además, podemos observar la disparidad entre los resultados entre las distintas etapas, puesto que no se dan las mismas relaciones en todas por igual. Este hecho hace que nos cuestionemos si las variables que hemos tenido en cuenta son las correctas o, si pueden existir otras variables que estén perturbando las relaciones entre las relaciones que sí hemos analizado.

En esta misma línea, los alumnos y alumnas de PCPI están en contacto con condicionantes educativos especiales, lo que puede conllevar una visión de la educación basada en el control externo y en la motivación externa, como medio de estudio, debido a las carencias que los mismos han desarrollado en cursos anteriores. Por el contrario, estudiantes que se encuentran en bachiller, el factor que más les motiva podrá desarrollarse más fácilmente de forma intrínseca, debido a un planteamiento hacia la autogestión de forma habitual. Por lo que, sería relevante realizar futuras investigaciones en el campo de los PCPI, CFGM y CFGS para poder entender mejor estas diferencias con respecto a las etapas de ESO y Bachiller.

Referencias

Abascal, J. (2003). *El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. En Ma.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), Psicología de la educación y del desarrollo (pp. 496-522). Madrid: Pirámide.

Albert, A. (2011). *Validación del motivated strategies learning questionnaire en educación secundaria.* València: Universitat de València.

Alonso, F., y Méndez, R. Mª. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *Adaxe*, *14-15*, 131-147.

Alonso-Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid: Santillana.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Cano, F., y Justicia, F. (1991). Estrategias de aprendizaje, especialidades y rendimiento académico. *Revista de psicología de la educación*, *3*(1), 69-86.

García, T., y Pintrich, P.R. (1993). *Selfschemas, motivational strategies and selfregulated learning.* Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA, April 12-16.

García-Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, *194*, 27-53.

Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P., y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores

universitarios. *Revista semestral del departamento de educación de la facultad de filosofía y letras de la universidad de navarra Pamplona, 11*.

González-Fontao, Mª.P. (1996). La importancia de las estrategias de aprendizaje. En Marín, M y Medina, F.J., *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla: Eudema.

Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Lara, J. (1992). *Técnicas de estudio y rendimiento académico*. Granada: Impresidur.

Monereo, C., y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa.* Barcelona: Edebé.

Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Orellana, N.; Almerich, G. y Suárez, J. M. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre su práctica.* Valencia: Palmero Ediciones.

Prevatt, F., Petscher, Y., Proctor. B.E., Hurst, A., y Adams, K. (2006). The revised Learning and Study Strategies Inventory: An evaluation of competing models. *Educational and Psychological Measurement*, *66*, 448-458.

Samuelowicz, K., y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, *41*, 299-325.

COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA DE INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN PARA MAESTROS Y MAESTRAS DE CHILE

Carolina Quirós Domínguez, Universidad de Barcelona
Email contacto**:** cquiros@ub.edu

Resumen

La investigación se centra en las competencias docentes, enfocándose en aquellas que le permiten al profesorado constatar y valorar los aprendizajes logrados por sus estudiantes en el proceso educativo. Para esto, se diseñó, validó y aplicó el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Evaluativas, instrumento mediante el cual los profesores(as) de educación primaria pueden revisar y reflexionar en torno a sus capacidades docentes específicamente relacionadas con la evaluación. El estudio es de tipo mixto, exploratorio de dos fases: inicialmente una cualitativa para recoger información preliminar de parte del profesorado a través de grupos de discusión y posteriormente una de tipo cuantitativo, de aplicación del cuestionario previamente diseñado. La muestra estuvo constituida por 351 maestros(as) de distintas zonas de Chile y los resultados obtenidos muestran un nivel entre medio-alto de dominio de las competencias evaluativas, según la auto percepción de los participantes.

Descriptores: *Competencias docentes, Competencia evaluativas, Autoevaluación docente.*

Abstract

The research focuses on teaching skills, focusing on those that allow teachers to evaluate the learning achieved by their students in the educational process. For this, we designed, validated and applied SAQ Evaluative Skills, instrument by which teachers of elementary education can review and reflect on their teaching skills specifically related to assessment. The study is a mixed models, exploratory of two phases: an initial qualitative collect preliminary information from teachers through discussion groups and then a quantitative, application of the previously designed questionnaire. The sample consisted of 351 teachers (as) from different areas of Chile and the results show a high level in-between domain evaluative skills as self-perception of the participants.

Keywords: *Teachers Competencies, Teachers skills, Assessment skills, Teachers self evaluation.*

Introducción

La educación chilena se encuentra en un momento de revisión y replanteamiento de sus políticas, ya que numerosos estudios han demostrado que los niños y niñas de Chile no están logrando los aprendizajes esperados para cada nivel y los informes internacionales señalan a Chile como un país con grande niveles de inequidad y segregación educativa.

Un componente fundamental de los sistemas educativos lo constituye su profesorado, por lo que dentro de los temas fundamentales que se están analizando en Chile, está el de la calidad de las competencias de sus maestros y maestras y su contribución a la mejora de la educación del país. Si bien los profesores y profesoras no son los únicos responsables de los resultados educativos, sino que existen múltiples factores intervinientes en ellos, la labor que llevan a cabo día a día en las escuelas es fundamental para el desarrollo educativo, por lo que se está promoviendo la realización de diversos estudios y propuestas relativas a la profesión docente, tanto en lo relativo a la formación (inicial y continua) como a la evaluación de su desempeño profesional.

Las competencias evaluativas del profesorado son fundamentales, ya que permiten detectar e informar sobre el proceso y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes; si un(a) maestro no desarrolla adecuadamente estas capacidades, difícilmente podrá ayudar a sus alumnos(as) a mejorar y potenciar su proceso de aprendizaje, ya que no podrá focalizar adecuadamente sus esfuerzos pedagógicos.

Este trabajo pretende contribuir a la educación chilena, intentando determinar cuáles son las competencias que debería tener un docente de educación primaria en la actualidad, específicamente en el ámbito evaluativo, entendiendo éste como un componente esencial del proceso educativo y que debería estar presente en todo su desarrollo. El método que se propone para la constatación del grado de posesión de las Competencias Evaluativas es el de la Autoevaluación, confiando en que la reflexión y auto observación de su propia labor es la forma más efectiva y comprometida de mejora de la acción docente.

Objetivos de investigación

- Identificar cuáles son las Competencias Evaluativas más adecuadas que el profesorado de Educación Primaria de Chile podría desarrollar para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Proponer un instrumento de Autoevaluación de Competencias Evaluativas Docentes en un marco actualizado, que facilite la reflexión y por ende la mejora de las prácticas educativas.

- Diagnosticar la percepción del profesorado de Educación Primaria sobre sus propias competencias evaluativas.

Marco Teórico

Modelo de Competencias

Las Competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Como señala, Echeverría (2005): *La competencia comporta un conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes, complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de "saber", "saber hacer", "saber estar" y "saber ser", para actuar con eficiencia y eficacia ante las situaciones profesionales (p.20).* El "saber", se refleja en la Competencia Técnica, el "saber hacer", en la Competencia Metodológica, el "saber estar" en la Competencia Participativa y el "saber ser" en la Competencia Personal.

Competencias Docentes

¿Cuáles son las competencias que debería tener un educador(a)? ¿Qué conocimientos teóricos, prácticos debe poseer? ¿Qué actitudes o comportamientos debe demostrar? Perrenoud (2001) se refiere a ellas destacando que: *El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas (p.16).*

Para llevar a cabo esta investigación, se han revisado y analizado diversas propuestas, de autores(as) (como Scriven (1994), Perrenoud (2004) o Danielson (2007), entre otros) y de sistemas educativos (como Inglaterra, España, Estados Unidos o Chile), quienes han hecho descripciones de las competencias que debería tener el profesorado para realizar adecuadamente su labor de enseñanza. Estas descripciones, en algunos casos, han sido denominados estándares, ya que pretenden ser un conjunto de criterios de desempeño para el profesorado.

Al analizar las propuestas educativas antes mencionadas, se focalizó la mirada en aquellas competencias directamente relacionadas con la evaluación, tanto de los aprendizajes de los (as) niños y niños, como de la propia labor docente en este aspecto, llegando así a determinar cuáles deberían ser las Competencias Evaluativas.

Competencias Evaluativas

De acuerdo a la literatura revisada, un(a) docente debería ser capaz de llevar a cabo un adecuado proceso evaluativo, integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios, tanto tradicionales como alternativos. Así, como resultado del análisis de diversas propuestas de autores(as) y experiencias de distintos sistemas educativos y, los aportes del profesorado de educación primaria y de expertos en pedagogía, se planteó la existencia de cuatro tipos de Competencias Evaluativas:

- Competencia técnica (saber): Se refiere a los conocimientos especializados del quehacer profesional, en este caso en relación a la pedagogía (en términos generales) y la evaluación (en términos específicos).

- Competencia Metodológica (saber hacer): Se refiere a saber aplicar los conocimientos a las tareas propias de la evaluación, transfiriéndolos a situaciones nuevas y encontrando soluciones adecuadas para las diversas situaciones.

- Competencia Personal (ser): Se refiere a tener una imagen realista de si mismo, demostrando capacidad de reflexión y buscando las alternativas más adecuadas para mejorar su práctica evaluativa.

- Competencia Participativa (saber estar): Implica estar predispuesto al entendimiento interpersonal, comunicándose asertivamente y cooperando con los estudiantes, las familias y los colegas para guiar e informar sobre la evaluación.

Autoevaluación Docente

Este sistema se sustenta en la idea de que sólo los propios docentes (o principalmente ellos) están capacitados para opinar sobre su práctica, como señalan Orozco, Ponce y Ramos, (2007): *La autoevaluación de la práctica docente es un proceso en el que los profesores formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su trabajo como profesionales responsables de la educación de un grupo de alumnos. Este conjunto de valoraciones acerca de su propia actividad en el aula y en la escuela constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos (p. 50).*

La Autoevaluación requiere, antes que nada, que el docente admita que está haciendo algo que se podría mejorar, por lo que exige de su parte una actitud reflexiva y con capacidad de autocrítica, de manera de aceptarse a sí mismo como persona y profesor(a); sólo una vez que se acepte como ser perfectible podrá trabajar sus debilidades y fortalezas. Destaca la propuesta de Danielson y McGreal (2000), quienes sostienen que: *Los profesores y las profesoras son muy perceptivos respecto de sus propias competencias y pueden ser (o llegar a ser) muy precisos en sus apreciaciones. Además, el acto de auto-evaluación requiere reflexión, una actividad que, como ha demostrado la investigación, favorece el aprendizaje y el crecimiento profesional (p. 47).*

Una vez sintetizado el marco teórico que sustenta este trabajo, se presenta a continuación la descripción del diseño y el desarrollo del estudio.

Método

Enfoque metodológico

Este estudio se está realizando con los aportes de las perspectivas cualitativa y cuantitativa, recurriendo para esto a la combinación de métodos (metodología mixta), opción cada vez más recurrida por los investigadores en Ciencias Sociales, ya que permite disponer de una gran variedad de técnicas e instrumentos para recoger información, utilizando aquellos más adecuados al problema investigado y al contexto estudiado. Concretamente este trabajo corresponde a una investigación mixta de tipo exploratorio, que se caracteriza por estar constituida por dos fases: primero una cualitativa y posteriormente una cuantitativa.

Muestra o población de estudio

La fase cualitativa contó con la participación de 14 profesores y profesoras de educación primaria chilenos(as) para un grupo de discusión y con la de 5 asesores(as) pedagógicos para el segundo; su selección fue intencionada, por facilidad de acceso a ellos.

La fase cuantitativa tuvo una muestra de tipo no probabilístico, de selección intencionada de casos tipo y estuvo constituida por 351 profesores y profesoras de educación primaria (1º a 4º año) que se desempeñan en distintas zonas de Chile, en escuelas públicas y concertadas.

Recogida de información

En la fase inicial, de tipo cualitativo, se realizaron dos grupos de discusión: uno con profesores y profesoras de educación primaria chileno y otro con coordinadores pedagógicos

de distintas escuelas de Chile, en los que se invitó a los participantes a reflexionar en conjunto sobre cuáles son las competencias evaluativas que, a su juicio debería tener el profesorado y a generar conclusiones colectivas en torno a sus competencias evaluativas, cómo identificarlas, evaluarlas y mejorarlas. Posteriormente, se procedió al diseño, validación y aplicación piloto del Cuestionario de Competencias Evaluativas, lo que dio lugar a la fase cuantitativa, de aplicación del instrumento.

El cuestionario consiste en una Escala de Autoevaluación en la que se solicita al profesorado que valore su nivel de dominio de distintas competencias evaluativas, divididas en cuatro dimensiones, constituidas por los tipos de competencia profesional: competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. Junto a cada aspecto la persona debe escoger entre cinco niveles o categorías de dominio (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto).

A continuación de la escala, el instrumento presenta para cada tipo de competencia un espacio abierto en el que se invita a los profesores(as) a redactar libremente en torno a los aspectos que manejan con mayor facilidad y mayor dificultad respecto de sus competencias evaluativas.

Análisis de la información

La información recogida en los dos grupos de discusión realizados se trabajó utilizando el programa de análisis de datos cualitativos Weft QDA, con el cual se realizó análisis de contenido de las transcripciones de ambos encuentros. Se utilizaron categorías de análisis previamente establecidas y se agregaron otras emergentes, surgidas de la conversación entre las personas participantes.

Los datos recogidos en la aplicación del Cuestionario de Competencias Evaluativas se analizaron con el programa PASW Statistics 18 (SPSS), realizando las siguientes pruebas:

- Análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach de 0.959), el cuál indicó un alto nivel de consistencia interna.

- Análisis de Dimensionalidad, que arrojó como resultados de la medida de adecuación muestral (KMO de .937) y de Esfericidad de Barlett (X^2=11311.34, gl=1225, p<.001), por tanto, se garantiza la reducción dimensional, es decir, la matriz de datos se consideraba apta para el análisis factorial.

- Análisis factorial, que determinó la existencia de 10 factores diferentes, pero como el 94% de los ítems se incluyen en el mismo factor, se optó por la unidimensionalidad.

- Análisis de normalidad de la muestra, que dio como resultado una significación de 0.820 en la prueba de Kolmogorov Smirnov, lo que asegura la distribución normal de los datos, lo que indica que es posible aplicar pruebas paramétricas.

- Prueba T para muestras independientes y Prueba ANOVA de un factor, que mostraron la existencia de diferencias significativas en algunos aspectos del cuestionario que se describirán en el siguiente apartado.

Resultados

En relación al primer objetivo, relativo a la identificación de las competencias evaluativas necesarias a desarrollar por el profesorado de educación primaria, fue logrado al determinar los componentes de las distintas dimensiones (tipos de competencias) del instrumento diseñado, proceso que contó con la colaboración de maestros(as) y especialistas.

Respecto al segundo objetivo, consistente en diseñar un instrumento de autoevaluación para que el profesorado pueda revisar sus competencias evaluativas, fue alcanzado al culminar el proceso de diseño y validación del cuestionario.

En cuanto al tercer objetivo, destinado a hacer un diagnóstico de las competencias evaluativas del profesorado, se obtuvieron una serie de resultados, que se sintetizan a continuación:

- Las mujeres se autoevaluaron levemente más alto en todos los tipos de competencia, pero ambos grupos se valoran entre los niveles medio y alto de dominio.

- El grupo de educadores de menos de 26 años se valoró levemente más bajo que el resto y, en el otro extremo, el de más de 65 años, levemente más alto que los demás.

- Las personas que se formaron en escuelas normales (antigua instituciones formadoras de maestros en Chile) se evalúan mejor al resto en casi todos los tipos de competencia.

- La realización o no de posttítulos o postgrados, no implica diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos participantes.

- El profesorado con menos de cinco años de experiencia valoró su nivel de dominio como más bajo que los demás y los maestros con más de 40 años de experiencia se evaluaron con un nivel más alto de dominio en todos los tipos de competencia.

- En relación a los años de trabajo en la escuela actual, hay una leve tendencia a evaluarse mejor en los profesores con más de 11 años de permanencia en la misma institución.

- Respecto a la realización reciente de cursos de evaluación, los maestros que han realizado esta formación se evalúan con un mayor nivel de dominio que los que no lo han hecho.

- En cuanto al desempeño de cargos directivos o de coordinación, los educadores que han ejercido estas funciones se valoran levente más bajo que los que no lo han hecho.

- No se observaron diferencias significativas atribuibles al tipo de dependencia de la escuela (pública o concertada), al año de titulación como maestro(a), o a la realización o no de estudios de postgrado.

Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Competencias Evaluativas en relación a cada tipo de competencia, en síntesis son:

- La correlación entre los distintos tipos de competencia es significativa al nivel 0,01 (bilateral), especialmente entre las competencias participativa y personal.

- En la Competencia Técnica, relativa a los conocimientos que el profesorado debería tener para realizar una adecuada evaluación de los aprendizajes, muestran que en general los maestros consultados manifiestan tener un nivel de dominio entre medio y alto (pero más cercano al segundo) en este tipo de competencias. El aspecto mejor manejado es el conocimiento de sus estudiantes y el que presenta menor dominio es la capacidad de adaptar la evaluación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

- En la Competencia Metodológica, el profesorado manifiesta tener un nivel de dominio entre medio y alto. Los aspectos que presentan mejor dominio son los relativos a la construcción de pruebas escritas y los que se señalaron como más complejos fueron la utilización del portafolios y la construcción de rúbricas para evaluar a sus estudiantes.

- En la Competencia Participativa, los docentes consideran tener un nivel de dominio entre medio y alto (casi alcanzando en su totalidad este último). Los aspectos señalados como mejor manejados son los relativos a la retroalimentación a los alumnos sobre su proceso y resultados de aprendizaje y los valorados con menor nivel son la implicación de los estudiantes en el diseño de instrumentos evaluativos y su construcción en forma colaborativa con otros(as) maestros.

- En la Competencia Personal, el profesorado consultado indicó tener un nivel de dominio entre alto y muy alto. Los aspectos mejor valorados fueron evitar los usos poco éticos de la evaluación y respetar la confidencialidad de los resultados de sus estudiantes, mientras que los que se señalaron con menor nivel de dominio fueron los relacionados con la crítica constructiva a los colegas y el mantenerse actualizados(as) en evaluación.

Conclusiones

Este estudio se realizó teniendo como guía los tres objetivos fundamentales que se plantearon al inicio del trabajo y que orientaron todo el proceso de investigación. Mirando en retrospectiva los propósitos planteados es posible afirmar que, en términos generales, éstos fueron logrados satisfactoriamente y dieron forma a un trabajo de investigación complejo, pero muy desafiante, y a un proceso de aprendizaje arduo, pero sumamente gratificante.

Además de los importantes aportes de la teoría actualizada sobre evaluación, la consideración de la opinión de los maestros y maestras antes de diseñar el instrumento, constituye un aporte fundamental del estudio, pues la implicación del profesorado contribuyó a que la identificación de las competencias evaluativas deseables para los docentes se hiciese apoyada en la realidad, en este caso, de los educadores(as) de Chile.

La investigación ha podido contribuir a la reflexión sobre la enseñanza, particularmente en los aspectos evaluativos que la conforman. La idea de diseñar un instrumento de autoevaluación proviene del profundo convencimiento de que quienes mejor pueden describir sus competencias son los mismos docentes.

El proceso de diseño del Cuestionario de Competencia Evaluativas permitió generar un instrumento actualizado y cuya calidad fue avalada por las distintas personas que participaron en el proceso de validación y que ha podido ser utilizado como herramienta de diagnóstico en diversas escuelas de Chile.

La participación de los(as) maestros(as) de educación primaria en las distintas fases de la investigación indican que la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes y el desarrollo de las competencias docentes necesarias para llevarla a cabo adecuadamente es un tema que preocupa e interesa al profesorado, especialmente desde una perspectiva formativa.

En relación a las competencias evaluativas, ha sido posible comprobar que existen aspectos en los que el profesorado considera tener un alto nivel de dominio y otros en los que reconocen tener dificultades y un nivel medio o incluso bajo en su desempeño, lo que comprueba que efectivamente el realizar una evaluación de calidad del aprendizaje de los estudiantes requiere de conocimientos, capacidades y actitudes que no todos (as) los docentes dominan adecuadamente, incluso desde su propia perspectiva.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco, Titulo de Grado en Magisterio.* Madrid: ANECA.

Ahumada, P. (2005). La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional, 45*.

Airasian P. y Gullickson, A. (1997*)*. Teacher Self- Evaluation. En J. H. Stronge (Ed., *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. California: Sage Publications.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.

Cresswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* California: Sage Publications.

Danielson, C. (2007): *Enhancing Professional Practice. A Framework for teaching.* Alexandria, Virgina: ASCD

Echeverría, B. (2005): *Competencia de Acción Profesional de los profesionales de la Orientación*. Madrid: Esic.

Fuentes-Medina, M. y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2*(1). Disponible en línea en: http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/32-fuentes.pdf

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del Comportamiento: Técnicas y Metodología.* México: Editorial Interamericana.

Mateo, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Barcelona: Editorial Horsori.

Mateo, J. y Martínez; F (2008). *Medición y Evaluación Educativa.* Madrid: La Muralla.

Orozco, A., Ponce, B., ramos, G. (2007). *Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Graó: Barcelona

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Scriven, M. (1994). *Duties of the teacher. Evaluation Checklists Project.* Western Michigan University.

Wiggins, G. (1990). T*he case for authentic assessment.* Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 611).

EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADA DE LA ASTRONOMÍA DIURNA (CICLOS Y SIMETRÍAS DEL MOVIMIENTO DEL SOL Y EL MODELO SOL/TIERRA) EN LOS CONOCIMIENTOS DE LOS FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA

Asunción Menargues, Universidad de Alicante
Rubén Limiñana, Universidad de Alicante
Rafael Colomer, Universidad de Alicante
Joaquín Martínez Torregrosa, Universidad de Alicante
Email contacto: a.menargues@ua.es

Resumen

En este estudio se evalúan los efectos que produce la enseñanza problematizada de la astronomía diurna en los conocimientos de los futuros maestros de primaria. La mayoría de los estudiantes que acceden al grado de Magisterio no han cursado asignaturas de ciencias en el bachillerato y buena parte de ellos, tienen actitudes negativas hacia el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. De manera general se piensa que plantearles el estudio de un tema de ciencias en profundidad, podría causarles rechazo y aumentar todavía más sus actitudes negativas hacia las ciencias, lo que además llevaría a que el nivel de conocimientos adquiridos sea bajo. Sin embargo, los resultados que presentamos aquí demuestran que estos alumnos alcanzan un alto nivel de conocimientos relacionados con el tema estudiado (astronomía diurna), siendo este nivel independiente de su actitud inicial hacia las ciencias.

Descriptores: *astronomía diurna, enseñanza de las ciencias mediante indagación, maestros de primaria.*

Abstract

In the present study, we assess the effects that teaching of astronomy through inquiry-based education has in knowledge achieved by pre-service primary teachers. Most of these students have not studied any science subject while being at the high-school and most of them also have an overall negative attitude to learning and teaching of science. Therefore, it is commonly thought that developing science themes in-depth during their formation at the University may have an even negative effect on their attitudes, as well as it is expected that they achieve only a limited knowledge on these science topics. However, results presented here show that pre-service primary teachers achieve a high knowledge level on the studied topic (diurnal astronomy), which, moreover, is not related to their initial attitude to science teaching and learning.

Keywords: *diurnal astronomy, inquiry-based science education, pre-service primary teachers.*

Introducción

Se sabe que el dominio del contenido específico influye en cómo enseña ciencias un maestro de primaria, y disponemos de estudios que muestran que los maestros no se sienten capacitados para impartir bien las asignaturas de ciencias (Caguiroglu, Capa-Aydin y Woolfolk, 2012). No obstante, el nivel de aprendizaje que debe tratarse de conseguir sobre temas específicos de ciencias, durante la formación inicial de los maestros, es un asunto no resuelto. Efectivamente, el dilema se presenta cuando se constata que la mayor parte de los estudiantes de Magisterio acceden con una titulación inicial que elude la especialidad de ciencias del Bachillerato, y que, buena parte de ellos, tienen actitudes negativas hacia el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias (exceptuando la biología). Nos encontramos así con futuros maestros de primaria que carecen de una formación científica mínima, tienen una actitud negativa hacia las ciencias, y su enseñanza, y sin tiempo en el currículo para subsanar esta situación.

Esto ocurre, además, en un momento en que la comisión de expertos de la unión europea advierte del declinar del interés de los estudiantes europeos por cursar carreras de ciencias identificándose la enseñanza recibida como el origen de este declinar y propone un cambio desde la enseñanza por transmisión habitual hacia una enseñanza de las ciencias basada en la indagación. Las propuestas del National Research Council (2012) son muy similares.

Por nuestra parte, creemos que todos los maestros de primaria deben haber tenido oportunidades para aprender con comprensión algunas de las grandes ideas de la ciencia, de un modo coherente con la forma en que aspiramos a que enseñen ciencias en su ejercicio profesional. Difícilmente un maestro podrá transmitir pasión por la ciencia si no ha tenido la experiencia de "vivir en propia carne" el aprendizaje con comprensión de algunos temas de ciencias.

Así pues, nuestro estudio está orientado por las siguientes preguntas:

- ¿Es posible conseguir el aprendizaje con comprensión de algunas de las grandes ideas de la ciencia con los futuros maestros de primaria, mediante una enseñanza por investigación guiada (enseñanza problematizada)?
- ¿Qué efecto tendrá dicha forma de enseñanza en sus actitudes hacia la ciencia y su aprendizaje?

Para responder a esas preguntas, hemos diseñado una asignatura de 60 horas lectivas (la primera de las dos únicas asignaturas sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias que cursan los estudiantes en el Grado de Maestro en Educación Primaria, en la Universidad de Alicante) con dos grandes objetivos:

1º.- Hacer reflexionar a los futuros maestros sobre sus actitudes iniciales hacia las ciencias, posibles causas de las dificultades para aprender conocimientos científicos y sobre modelos de enseñanza que podrían mejorar la situación.

Se trata de salir al paso de la creencia espontánea (compartida por los propios alumnos y por buena parte de la sociedad) que achaca la existencia de actitudes negativas y de un elevado fracaso en el aprendizaje de las ciencias a características propias de los alumnos y de la materia: falta de capacidad ("¡las ciencias son muy complejas!, sólo algunos privilegiados

pueden tener acceso a ellas"), de "motivación", de esfuerzo personal, procedencia social. Estas interpretaciones "de sentido común", ampliamente extendidas, suponen una negación de la influencia que puede tener la enseñanza en las actitudes y una concepción de la "motivación" como algo exclusivamente ligado a características individuales o sociales y ajeno a cómo se desarrolla la enseñanza. No es difícil prever que los alumnos que no han tenido éxito en las ciencias en su etapa secundaria y que están impregnados por las creencias citadas, probablemente se sienten *incapaces* de aprender ciencias, y carecen de la autoconfianza necesaria para poderlas enseñar adecuadamente en primaria.

La primera parte de la asignatura (entre 18 y 20 horas) está destinada, por tanto, a hacer conscientes a los alumnos de sus actitudes, de posibles causas de las dificultades para aprender ciencias y a la justificación de la hipótesis común de los modelos de enseñanza por investigación: *El aprendizaje de conocimientos científicos supone una evolución y/o cambio conceptual (de las ideas espontáneas a las científicas), y conseguir dicho cambio requiere simultáneamente un cambio en la forma de producir y aceptar conocimientos (de la "epistemología espontánea" a la científica). Este doble cambio se favorece cuando se acerca (dentro de lo posible en cada nivel) la forma de enseñar/aprender ciencias en el aula a la metodología científica (una de cuyas características principales es que es un proceso de planteamiento y solución de problemas).*

2.- El segundo objetivo es que los futuros maestros "sientan" que es posible aprender ciencias así. Es decir, que es posible enseñar y aprender ciencias por investigación (guiada), organizando la enseñanza a partir de problemas y generando un ambiente hipotético-deductivo en el aula, donde los equipos formados por alumnos se enfrentan (dirigidos por el profesor/ investigador experto) a elaborar un plan o estrategia para avanzar en el problema planteado, formular hipótesis que deben ser sometidas a pruebas, obtener evidencias y analizarlas, etc. Y, todo eso, en un ambiente de "inmersión" en las prácticas científicas, en el que hay ocasiones reiteradas y sistemáticas para expresar lo que se piensa, debatir, comunicar y analizar los resultados y recapitular sobre lo avanzado en el problema.

Pretendemos, además, conseguir que incluso aquéllos alumnos con actitudes iniciales negativas hacia las ciencias aprendan con comprensión, y que –fruto de esta asignatura- adquieran actitudes positivas hacia las ciencias y su enseñanza.

La investigación didáctica muestra que la enseñanza por investigación guiada desarrolla hábitos de razonamiento científico, habilidades de resolución de problemas y muestra altos niveles de aprendizaje conceptual y actitudes (Becerra-Labra, Gras-Martí y Martínez Torregrosa, 2012; Verdú, 2004). Los temas seleccionados para ser enseñados por investigación guiada han sido el de los ciclos y simetrías en el movimiento del Sol (relacionado con las estaciones del año y la orientación espacial: "¿Existen ciclos y simetrías en el movimiento del Sol que nos permitan organizar el tiempo y el espacio?") y el del modelo Sol/Tierra ("¿Cómo se deben mover el Sol y/o la Tierra para que ocurran esos ciclos y simetrías?"). Estos temas forman parte de todos los programas de enseñanza primaria y secundaria en los países de nuestro entorno y constituyen una de las grandes ideas de la ciencia que se considera que todos los ciudadanos deberían comprender al final de su escolarización (Harlen, 2010). Las secuencias de actividades que se han utilizado fueron diseñadas por profesores expertos en la materia y se encuentran detalladas en Martínez Torregrosa, Osuna García y Martínez Sebastián (2011a, b). Dichas secuencias fueron probadas y modificadas a lo largo de varios cursos, antes del trabajo experimental que se presenta en este estudio. La enseñanza de los dos temas se ha desarrollado a lo largo de 40

horas, es decir, se ha optado por profundidad frente a amplitud. Como se verá, el aprendizaje pretendido es bastante exigente: buscamos una apropiación funcional del modelo Sol/Tierra, de manera que pueda ser utilizado para pensar sobre el mundo y darle sentido.

Método

Hipótesis

La hipótesis que ha vertebrado, pues, nuestro trabajo es la siguiente:

La enseñanza problematizada ("por investigación guiada") sobre los ciclos y simetrías del Sol y el modelo Sol/ Tierra -en el contexto de una asignatura diseñada con las características anteriores- produce un elevado nivel de aprendizaje en los futuros maestros, y, simultáneamente, unas actitudes muy positivas hacia las ciencias y su enseñanza.

En esta comunicación nos centraremos en el aprendizaje de los contenidos, y, de un modo operativo, nuestra hipótesis afirma que:

H1.- La enseñanza problematizada sobre los ciclos y simetrías del Sol y el modelo Sol/ Tierra produce que la gran mayoría de los futuros maestros adquieran un alto nivel de aprendizaje, medido por la adquisición de "indicadores de comprensión" elaborados por expertos en dichos temas.

H2.- El nivel de aprendizaje alcanzado es independiente de las actitudes iniciales hacia la ciencia y su enseñanza.

Diseño

La enseñanza se ha llevado a cabo durante dos años, por dos profesores y a dos grupos, cada uno de los años, de alumnos de 2º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Dado que no es posible el muestreo al azar para constituir los grupos de alumnos, se han elegido de manera que fueran lo más homogéneos posibles desde el punto de vista académico. Para ello, se ha tenido en cuenta que la elección de grupo y horario por los alumnos se hace, en el momento de la matriculación, a partir de la nota media del curso anterior. En cada año se han elegido dos grupos que tenían el mismo horario y que se completaron en las mismas fechas del período de matriculación. Los dos profesores (A y B) se asignaron al azar a cada uno de los grupos cada año (1 y 2). Ambos profesores tenían amplia experiencia en enseñanza problematizada de las ciencias y dominio de los temas, emplearon las mismas secuencias de enseñanza, el mismo sistema de evaluación y el mismo número de horas en cada tema. En las primeras clases se pasaron cuestionarios para obtener información sobre la titulación de acceso al Grado de Maestro y sobre las actitudes hacia las ciencias y su enseñanza.

Tabla 1
Denominación, número de alumnos y titulación de acceso de los grupos

Grupo	**Profesor**	**Año**	**n**	**Ciencias** frecuencia (%)	**Letras** frecuencia (%)	**Mixtas** frecuencia (%)
A1	A	2011-12	53	8 (15%)	9 (17%)	36 (68%)
B1	B	2011-12	51	12 (23%)	12 (24%)	27 (53%)
A2	A	2012-13	57	9 (16%)	10 (17%)	38 (67%)
B2	B	2012-13	54	8 (15%)	11 (20%)	35 (65%)

Empleando la prueba χ^2 en una tabla de contingencia, obtuvimos que no existían diferencias significativas en cuanto a la formación inicial de los alumnos de cada grupo (χ^2_6 = 3.463; p = 0.7489). Las actitudes iniciales hacia las ciencias y su enseñanza se obtuvieron a partir de las respuestas a dos de las preguntas contenidas en el cuestionario inicial. Una de las cuestiones era que valoraran de 0 a 10 (0=poco, 10=mucho) su interés para impartir temas de diversas disciplinas (historia, matemáticas, geografía, física, química, lengua, biología y geología) como maestros de Primaria. La otra cuestión era que indicaran tres asignaturas hacia las que tenían actitudes muy positivas y tres hacia las que tenían actitudes muy negativas. Se consideró que tenían actitudes negativas si la puntuación que asignaron a física (ya que el tema a desarrollar de astronomía está esencialmente relacionado con la física) en la primera cuestión era entre 0 y 4 o manifestaban actitudes muy negativas hacia alguna asignatura de ciencias. Si no manifestaban actitudes muy negativas hacia ninguna asignatura de ciencias o la puntuación que asignaron a física en la primera cuestión era entre 5 y 6 se consideró actitud neutra. Por último si la puntuación fue mayor de 7 o manifestaban actitudes muy positivas hacia alguna asignatura de ciencias se consideró una actitud positiva hacia las ciencias.

El nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos se midió mediante pruebas que constaban de cuestiones y problemas que permitían decidir a partir de las respuestas si se habían conseguido los indicadores de aprendizaje/comprensión determinados previamente por expertos en los temas tratados (Martínez Torregrosa, Osuna García y Martínez Sebastián, 2011c). A cada grupo se les pasó dos pruebas escritas, en situación de examen: una tras el estudio de los ciclos y simetrías del movimiento del Sol, y otra, al finalizar la enseñanza sobre el modelo Sol/Tierra. En el segundo año, además, se utilizó un cuestionario pretest/postest en lenguaje coloquial (no técnico) sobre los ciclos y simetrías del Sol. En el cuadro 1 se muestran las dos pruebas pasadas en uno de los años.

El cuestionario pretest/postest sobre el conocimiento de los ciclos y simetrías del movimiento del Sol, estuvo formado por 14 preguntas abiertas redactadas en lenguaje no técnico para que fueran comprendidas por personas que no habían recibido instrucción sobre los temas, y cubrían los indicadores de comprensión ya citados. El grado de consistencia interna de las respuestas se midió mediante el α-cronbach postest 2012-13 = 0,8145. Sólo se pudo medir en el postest, porque las respuestas correctas en el pretest fueron prácticamente nulas. La diferencia entre el lenguaje técnico y la profundidad de las pruebas y el utilizado en el pretest/postest, se puede comparar viendo las preguntas de la prueba y alguna del cuestionario:

6.- *(¿sabe cómo seguir el Sol?)*
Imagina que no dispones de brújula ni de GPS. Expresa alguna forma mediante la que podrías determinar con exactitud la dirección Norte-Sur y la dirección Este-Oeste

Prueba sobre ciclos y simetrías en el movimiento del Sol

1.- (*¿Sabe cómo seguir el Sol? ¿Conoce los ciclos del Sol en Alicante?*)

Una persona, en Alicante, ha medido la culminación del Sol con un astrolabio en una fecha desconocida. No ha indicado el valor obtenido, pero ha realizado un dibujo como el siguiente para representar el cuadrante en el momento en que está midiendo la culminación.

a) ¿Por dónde habrá salido el Sol en ese día y por dónde se pondrá?
b) ¿Cuánto durará ese día?
c) ¿Qué información necesitarías para precisar más la fecha en que se realizó la medición?
d) Dibuja la trayectoria del Sol en el horizonte natural

2.- *(¿Conoce los ciclos del Sol en cualquier lugar de la Tierra?)*

Disponemos de la siguiente información sobre el Sol en un lugar desconocido: "El azimut del orto en el día más corto del año es 148º y la culminación en el día más largo es 4ºº".

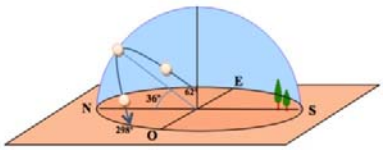
a) Halla los valores del azimut del orto y del ocaso, y la culminación en todos los días singulares
b) Dibuja la trayectoria del Sol, en la ventana astronómica, en el solsticio de verano
c) ¿Cómo crees que será la duración del día a lo largo del año en comparación con Alicante?

Figura 1

Prueba sobre el modelo Sol/ Tierra

1.- *(¿Sabe colocar un punto en la Tierra a partir de datos observables y viceversa?)*

a) Expresa en términos observables (medibles) qué significa que las coordenadas de una persona son 10ºN y 30ºE
b) ¿Cómo podría confirmar una persona –con la trayectoria del Sol- que se encuentra …:
   - Dentro del Trópico de Cáncer:
   - Dentro del Círculo Polar Antártico
   - En un punto de latitud norte
c) En el siguiente dibujo se muestra la trayectoria del Sol en el ***solsticio de invierno*** en un lugar del planeta. Además, la persona que ha hecho el dibujo, nos dice que la sombra del nomon cae sobre la línea meridiana dos horas después que en Greenwich. Colócalo en la esfera terrestre.



2.- *(¿Relaciona la posición de la Tierra en su órbita con cómo se ve el Sol en el horizonte local?)*

Dibuja la Tierra cuando da la vuelta alrededor del Sol a lo largo de un año, y

1. Indica las posiciones que puedan corresponder a las siguientes situaciones en el ***hemisferio norte*** (haz los dibujos como consideres conveniente para explicarte):
   a) La duración del día es menor que 12 horas y está aumentando.
   b) El día en que la culminación es la más alta
   c) El día que dura menos del año
   d) La duración del día es mayor que 12 horas y está disminuyendo
2. Justifica (haciendo dibujos, explicando, argumentando,…) en cuál de las dos posiciones, (a) o d), la temperatura media será mayor (hará más calor) en un mismo lugar.

3.- *(¿Sabe utilizar el modelo Sol/ Tierra funcionalmente?)*

Utiliza el modelo Sol/ Tierra para deducir ***cómo se verá la trayectoria del Sol*** en un lugar de 55º N de latitud y 90º W de longitud, el día de ***Solsticio de Invierno***, comparando la culminación, duración del día y acimut del orto/ ocaso con los de Alicante. (Cuando la comparación sea cualitativa, debe estar totalmente argumentada a partir de dibujos y razonamientos).

Figura 1 (continuación)

La valoración de las respuestas de los alumnos a las pruebas ha sido realizada con una plantilla adaptada a los indicadores de comprensión, por dos investigadores (distintos de los profesores implicados, y con dominio de los temas) que han utilizado la siguiente escala de cuatro niveles para cada uno de los indicadores: 0 (no sabe o presenta errores fundamentales); 1 (sabe, con algunas deficiencias; tiene algunos errores en explicaciones no fundamentales, pero no presenta errores importantes); 2 (sabe, casi sin errores; muestra un conocimiento muy alto de la materia, pero presenta algunos errores menores) y 3 (sabe perfectamente). Eligieron 5 pruebas que valoraron, por separado, con la plantilla y pusieron en común sus valoraciones, clarificando el origen de sus discrepancias hasta llegar a un acuerdo. Repitieron el mismo procedimiento con 10 pruebas más, hasta conseguir un grado de coincidencia mayor del 90 %. A partir de ahí, uno solo de los investigadores valoró el resto del grupo.

Para los análisis de datos se han usado la hoja de cálculo Excel y el programa de estadística SPSS.

Resultados

Sólo mostramos los resultados globales obtenidos por los alumnos en las pruebas formales realizadas al finalizar cada tema (tablas 2 y 3). En las tablas 5 y 6 se muestran los

mismos resultados, pero separados en función de la actitud inicial hacia las ciencias de los alumnos. En la tabla 4 se muestran los resultados de los pretest y postest.

Tabla 2

Aprendizaje logrado por los futuros maestros sobre los ciclos y simetrías del Sol, por profesor (A/B) y por año (1/2)

	Curso 2011-12		Curso 2012-13		Global (n=236) %	
¿Comprende los ciclos y simetrías del Sol de un modo funcional? (¿Sabe orientarse temporal y espacialmente con ellos?)	Grupo A1* (n=57) %	Grupo B1 (n=60) %	Grupo A2 (n=58) %	Grupo B2 (n=61) %		
No	60	32	38	33	40	
Sí, con alguna deficiencia	20	25	17	20	20	60
Sí, casi sin errores	10	32	22	26	23	
Sí, perfectamente	10	11	22	21	17	

* Se encontraron diferencias significativas entre los grupos (χ^2 = 18.598; p = 0.0288) por efecto del grupo A1; al eliminar este grupo los otros tres grupos no muestran diferencias significativas entre sí (χ^2 = 4.505; p = 0.6087)

Tabla 3

Aprendizaje logrado por los futuros maestros sobre el modelo Sol-Tierra por profesor y por año

	Curso 2011-12		Curso 2012-13		Global (n=221) %	
¿Comprende el modelo Sol/Tierra de un modo funcional? (¿Sabe colocar un punto en el planeta a partir de datos observables del movimiento del Sol en ese lugar y viceversa?; ¿Utiliza el modelo para deducir y comparar cómo se verá el Sol en distintos lugares del planeta?;..)	Grupo A1 (n=52) %	Grupo B1 (n=53) %	Grupo A2* (n=58) %	Grupo B2 (n=58) %		
No	38	42	14	27	30	
Sí, con alguna deficiencia	25	34	43	38	35	70
Sí, casi sin errores	23	9	17	21	18	
Sí, perfectamente	14	15	26	14	17	

* Se encontraron diferencias significativas entre los grupos (χ^2 = 18.201; p = 0.0329) por efecto del grupo A2; al eliminar este grupo los otros tres grupos no muestran diferencias significativas entre sí (χ^2 = 6.374; p = 0.3826)

Tabla 4

Comparación de conocimientos sobre los ciclos y simetrías del Sol antes y después de la instrucción, mediante cuestionario en lenguaje no técnico

alumnos	Curso 2012-13*				Global (n=112) %	
	A2 (n=51) %		B2 (n=61) %			
	pretest	postest	**pretest**	postest	**pretest**	postest
No sabe	**100**	43	**100**	34	**100**	38
Sabe, con alguna deficiencia	**0**	14	**0**	16	**0**	15
Sabe, casi sin errores	**0**	29	**0**	25	**0**	27
Sabe, perfectamente	**0**	14	**0**	25	**0**	20

*No se encontraron diferencias significativas entre estos grupos (χ^2 = 2.59; p = 0.4593)

Tabla 5
Aprendizaje logrado por los maestros en formación sobre los ciclos y simetrías del Sol en función de su actitud inicial hacia las ciencias

	Actitud inicial hacia las ciencias*		
¿Comprende los ciclos y simetrías del Sol de un modo funcional? (¿Sabe orientarse temporal y espacialmente con ellos?)	Negativa (n = 111) %	Neutra (n = 48) %	Positiva (n = 54) %
No	43	50	31
Sí, con alguna deficiencia	20	17	20
Sí, casi sin errores	21	23	26
Sí, perfectamente	16	10	22

*El test χ^2 no mostró diferencias significativas entre estos grupos (ni entre las comparaciones dos a dos ni en la comparación entre todos los grupos; p >0.21 en todos los casos)

Tabla 6
Aprendizaje logrado por los maestros en formación sobre el modelo Sol-Tierra en función de su actitud inicial hacia las ciencias

	Actitud inicial hacia las ciencias*		
¿Comprende el modelo Sol/Tierra de un modo funcional? (¿Sabe colocar un punto en el planeta a partir de datos observables del movimiento del Sol en ese lugar y viceversa?; ¿Utiliza el modelo para deducir y comparar cómo se verá el Sol en distintos lugares del planeta?;..)	Negativa (n = 103) %	Neutra (n = 45) %	Positiva (n = 51) %
No	31	31	24
Sí, con alguna deficiencia	32	33	43
Sí, casi sin errores	22	18	10
Sí, perfectamente	15	18	24

*El test χ^2 no mostró diferencias significativas entre estos grupos (ni entre las comparaciones dos a dos ni en la comparación entre todos los grupos; p >0.1 en todos los casos)

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que, mediante la enseñanza problematizada en el contexto de la asignatura con las características expresadas en la introducción, es posible conseguir un alto nivel de aprendizaje en la gran mayoría de los maestros en formación: aproximadamente un 70 % de los alumnos consigue los indicadores de comprensión, antes de realizar el examen final, y en torno al 35 % del total lo hace a un nivel excelente (véase la 5ª y 6ª filas de las tablas 2 y 3; este porcentaje se acerca al 50 % en la prueba postest). No existen diferencias significativas entre los niveles de aprendizaje conseguido en diferentes años ni por profesores distintos, lo que apunta claramente al modelo de enseñanza problematizada como factor clave en dichos resultados. Más interesante aún, desde el punto de vista de la formación de futuros maestros, es que la instrucción desarrollada es capaz de superar las actitudes iniciales negativas de muchos alumnos: no existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje alcanzado por alumnos con actitudes iniciales diferentes (tabla 5 y 6). Como pretendíamos, la asignatura contribuye a superar la baja autoestima o sensación de incapacidad para aprender ciencias que una buena parte de los futuros maestros manifiestan al inicio del curso.

Referencias

Becerra-Labra, C., Gras-Martí, A. y Martínez Torregrosa, J. (2012). Effects of a problem-based structure of physics contents on conceptual learning and the ability to Solve problems. *International Journal of Science Education,* 34(8), 1235-1253.

Caguiroglu, J., Capa-Aydin, Y. y Woolfolk Hoy, A. (2012). Science teaching efficacy beliefs. En B. J. Fraser, K. G. Tobin y C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education Vol.1* (pp. 449-461). Dordretch: Springer.

Harlen, W. (2010). *Principles and big ideas of science education*. Herts: Association for Science Education.

Martínez Torregrosa, J., Osuna García, L. y Martínez Sebastián, B. (2011a). *Iniciación a la astronomía diurna (1)*. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19065

Martínez Torregrosa, J., Osuna García, L. y Martínez Sebastián, B. (2011b). *Iniciación a la astronomía diurna (2)*. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/21680

Martínez Torregrosa, J., Osuna García, L. y Martínez Sebastián, B. (2011c). *Iniciación a la astronomía diurna (2)*. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21680/6/5.%20Indicadores_de_comprension%20Astronomia.pdf

National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington: The National Academies Press.

Verdú Carbonell, R. (2004). *La estructura problematizada de los temas y cursos de Física y Química como instrumento de mejora de su enseñanza y aprendizaje.* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

VALIDACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EN EQUIPAMIENTOS AMBIENTALES MEDIANTE PROCESOS DE TRIANGULACIÓN ANALÍTICA

Clemente Rodríguez Sabiote, Universidad de Granada
Fátima Poza Vilches, Universidad de Granada
Email contacto: clerosa@ugr.es

Resumen

Con este trabajo pretendemos poner de manifiesto la importancia que conlleva implementar procesos de diagnóstico de necesidades desde una perspectiva de investigación-acción cara a establecer una priorización de las demandas recogidas desde la puesta en marcha de procesos de triangulación múltiple. Consolidar esta metodología de investigación – intervención ha posibilitado en el estudio de casos que planteamos, el diseño contextualizado de un proyecto de intervención de huerto ecológico para personas con discapacidad sensorial en equipamientos ambientales. Los resultados obtenidos con la triangulación han favorecido la agrupación y distribución de necesidades en grandes dimensiones por el grado de concordancia establecido, que posteriormente ha devenido en la estructuración del citado proyecto de intervención desde una perspectiva coordinada y contextualizada a la demanda.

Descriptores: *Evaluación de necesidades, triangulación analítica, equipamientos ambientales.*

Abstract

In this paper we try to show the importance involved implement needs assessment processes from an action research perspective in order to establish prioritization of claims collected from the implementation of multiple triangulation processes. Consolidating this research-intervention methodology has enabled in the study of cases that we submitted, the contextualized planning of a project of intervention about ecologist orchard for people with sensory disabilities in environmental equipment. The results obtained with the triangulation has favored the clustering and distribution of needs in large dimensions by the degree of agreement established, which has subsequently become in structuring the intervention project cited from a coordinated perspective and contextualized to demand.

Keywords: *Needs assessment, analytical triangulation, environmental equipment.*

Introducción

Para Erazo (2011) la triangulación constituye en la investigación cualitativa uno de los requisitos básicos de credibilidad de los hallazgos obtenidos. Consiste en documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista, de ahí que se hable de triangulación de técnicas, de agentes, de tiempos, e incluso de triangulación metodológica. En

cuanto a técnica de contraste, permite poner de manifiesto la contradicción, la inconsistencia o la convergencia entre datos obtenidos por distintas fuentes.

Con Barusch, Gringeri y George, (2011) y Torrance (2012) podemos afirmar que las estrategias de triangulación permiten ejercer un control de calidad sobre los procesos de investigación, ofreciendo pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que allí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez. La triangulación consiste en un procedimiento por el cual el investigador-a toma una serie de precauciones a lo largo de la planificación, diseño, desarrollo y difusión de la investigación, con el fin de que su trabajo no adolezca de graves sesgos científicos. La triangulación es, por tanto, una estrategia para el control de calidad de la investigación cualitativa, que nos da garantías y confianza respecto a la bondad metodológica de nuestros hallazgos. La idea de calidad, en investigación cualitativa se asocia generalmente a la idea de credibilidad en el trabajo de los-as investigadores-as (Coimbra, 1999; Sandín, 2000; Creswell, 2005; Rodríguez y Lorenzo, 2005; Moral, 2006; Morse, 2006; Tójar, 2006; Denzin, 2010 y Ruiz Olabuénaga, 2012).

En el caso que nos ocupa, que no es otro que un proceso de investigación evaluativa, en la fase de diagnóstico de necesidades en el campo de la intervención social (para el desarrollo de programas de intervención en equipamientos medioambientales), la triangulación se hace indispensable cara a validar y priorizar las demandas detectadas desde las diferentes fuentes y desde las estrategias de recogida de información pertinentes.

La evaluación de necesidades, podemos definirla como "…una acción planificada tendente a obtener información sobre el problema que se quiere tratar o la situación que se desea modificar con una intervención educativa o asistencial" (Álvarez Rojo 2002,54).

Las principales razones para recomendar la realización de una evaluación de necesidades cuando se pretende llevar a cabo una intervención social como la que se define en nuestra investigación, son (Álvarez Rojo, 2002, 57-58): Ofrece la información de base para la determinación de las carencias existentes y las oportunidades de acción; Favorece el proceso de toma de decisiones desde los objetivos pretendidos y las características de la intervención; Proporciona información necesaria para implicar a las personas directamente afectadas por la acción a desarrollar y, finalmente, facilita la información adecuada para justificar social e institucionalmente la acción socio-educativa ante los responsables directos e indirectos de la intervención.

Desde esta lógica, el método de priorización se hace indispensable para la priorización de necesidades cara a diseñar un proyecto de intervención sobre huerto ecológico en un equipamiento ambiental y para personas con discapacidad sensorial como justificamos a continuación.

Método

Para la priorización de análisis de necesidades en equipamientos ambientales mediante estrategias de triangulación analítica proponemos un modelo procedimental estructurado en diversas etapas. En su desarrollo partiremos de una primera aproximación básica que hizo Gracia (2011). El dicho trabajo la autora propuso un proceso de triangulación para el análisis y priorización de necesidades que fue abordado de manera básica y en el que se expusieron conclusiones, que aunque legítimas, hemos considerado que se podrían mejorar con el modelo

de triangulación metodológica por fases propuesto por Rodríguez y Gutiérrez (2005) y Rodríguez, Gutiérrez y Pozo (2006) y que a continuación pasamos a detallar.

El desarrollo de algún tipo de triangulación metodológica

En primer lugar, resulta obvio que es necesario implementar algún tipo de triangulación metodológica en sus diversas tipologías. Bien es verdad, que la propia lógica del modelo contemplado favorece metodologías y técnicas de carácter cualitativo, habida cuenta de que se fundamenta en presencias vs ausencias de las necesidades y, no tanto, en la dimensión cuantitativa de las mismas. En nuestro ejemplo, Gracia (2011), propone una triangulación múltiple anidada con dos puntos de triangulación (T1 y T2) y diversos niveles de triangulación, a saber:

Punto de triangulación 1 (T1): Técnicas: Documentos internos (Proyecto de centro), Otros documentos, fotografías y entrevistas (4 niveles de triangulación).

Punto de triangulación 2 (T2): Agentes: Familias de niños con necesidades visuales, profesionales de la Educación Especial, así como profesionales de Educación Ambiental (3 niveles de triangulación).

Resultados

Análisis de la información recolectada en los diversos puntos y niveles de triangulación

El análisis pormenorizado de la información recolectada, aspecto no procedente para el presente trabajo, dará como fruto la constatación o no de las necesidades contempladas en cada uno de los niveles de triangulación. En este sentido, se contemplará la presencia o no de las necesidades evaluadas y no, por tanto, el grado en que está necesidad se constata cuantitativamente hablando. Por otra parte, independientemente de la tradición cualitativa en la que se incardine el trabajo, proponemos el esquema propuesto por Boeije (2009); Gibss (2012); Gibson (2009) y Rodríguez, Gil y García (1999) a partir de los, ya clásicos, supuestos dados por Miles y Huberman (1994, 429), es decir: reducción de la información; disposición y transformación de los datos y, finalmente, formulación y verificación de conclusiones. Por tanto, no es extraño que nuestra tercera fase, una vez superada la de análisis sea la de disposición y transformación de los datos.

Disposición y transformación de los datos obtenidos en los puntos de triangulación en una matriz de presencias vs ausencias

Una vez constatada la presencia vs ausencia de la necesidad en los puntos de triangulación, tras los pertinentes procesos de análisis a los que ha sido sometido la información recolectada, se dispondrá una matriz de datos de doble entrada donde se indicará con algún tipo de simbología (por ejemplo “x” para presencia y celdilla en blanco para la ausencia) la disposición de las necesidades en los puntos y niveles de triangulación.

Tabla1

Mapa de presencias vs ausencias de las necesidades en los diferentes niveles de triangulación

	TRIANGULACIÓN Nº1: TÉCNICAS			**TRIANGULACIÓN Nº2: AGENTES**		
				ENT		
NECESIDAD	**DOC**	**FOT**	**$DOC_{internos}$**	**FAM**	**PEE**	**PEA**
N1	X				X	
N2	X			X	X	X
N3		X				X
N4		X	X			
N5		X				
N6		X	X	X	X	X
N7						
N8			X	X		
N9			X		X	
N10			X			X
N11			X			
N12			X			
N13				X	X	X
N14				X	X	
N15				X	X	X
N16				X	X	X
N17				X		
N18				X	X	X
N19				X	X	
N20					X	
N21						X

Fuente: Gracia, P (2011). *Ve escuchando, escucha viendo. El huerto de los sentidos.* Trabajo Fin de Máster (Inédita) del Máster de Educador-a Ambiental. Universidad de Granada. Granada. España.

Leyenda: DOC: Documentos internos y otros documentos/FOT: Fotografías/ENT: Entrevistas/FAM:Familias/PEE: Profesionales de Educación Especial/PEA: Profesionales de Educación Ambiental.

La creación del mapa de densidad

Una evolución posterior, es decir, lo que se denomina transformación de los datos iniciales, es la presencia porcentual de cada necesidad al ser cruzada con cada nivel de triangulación (lógica horizontal). Este dato revela, intuitivamente, la importancia que cada necesidad adquiere al ser enjuiciada desde diversos prismas. Para ello se calculará un índice, el índice de densidad, con dos modalidades: razón y porcentaje. El índice de densidad se define como:

a) De Razón: IDen = nº de niveles de triangulación donde la necesidad ha obtenido presencia / nº de niveles total de triangulación contemplados.

b) Porcentual: IDen% = nº de niveles de triangulación donde la necesidad ha obtenido presencia / nº de niveles total de triangulación contemplados x 100.

Con ello, además, vamos configurando, lo que hemos denominado el mapa de densidad, que no es otra cosa que la mayor o menor presencia porcentual de cada necesidad por niveles de triangulación mediante la asignación de colores con trazado horizontal. El mapa de densidad del ejemplo que nos ocupa en su totalidad sería el siguiente:

Tabla 2

Mapa de densidad de las necesidades en los diferentes niveles de triangulación, así como su índice y porcentaje de densidad correspondiente

NECESIDAD	DOC	FOT	$DOC_{internos}$	FAM	PEE	PEA	IDen %.	IDen.
N1	16,6%				16,6%		33,3%	0.33
N2	16,6%			50%			66,6%	0.66
N3		16,6%				16,6%	33,3%	0.33
N4		33,3%					33.3%	0.33
N5		16,6%					16,5%	0.16
N6		83,6%					83,6%	0.83
N7		16,6%					16,5%	0.16
N8			33%				33,3%	0.33
N9			16,6%		16,6%		33,3%	0.33
N10			16,6%			16,6%	33,3%	0.33
N11			16,6%				16,6%	0.16
N12							16,6%	0.16
N13				50%			50%	0.50
N14				33,3%			33,3%	0.33
N15				50%			50%	0.5
N16				50%			50%	0.5
N17				16,6%			16,6%	0.16
N18				50%			50%	0.5
N19				33,3%			33%	0.33
N20					16,6%		16,6%	0.16
N21						16,6%	16,6%	0.16
Σ necesidades por nivel de triangulación	2	4	6	10	11	9		

Fuente: Elaboración Propia

Leyenda: DOC: Documentos internos y otros documentos/FOT: Fotografías/ENT: Entrevistas/FAM:Familias/PEE: Profesionales de Educación Especial/PEA: Profesionales de Educación Ambiental

La priorización de necesidades a partir de los índices de densidad y del mapa de densidad

El paso final, una vez implementados los anteriores, es determinar qué necesidades son más o menos importantes a partir de los índices de densidad y del mapa de presencias vs ausencias. Ambas determinaciones darán como resultado (su comparación), una última triangulación de tipo analítico (T3).

La priorización de necesidades a partir de los índices de densidad

Para determinar qué necesidades son más o menos prioritarias a partir de los índices de densidad aconsejamos la utilización y cálculo de medidas de posición en sus diversas modalidades (percentiles, cuartiles…) con el objetivo de establecer grupos de necesidades, según su mayor o menor prioridad. En el caso que nos ocupa, hemos calculado los percentiles 33 y 66 de la columna de los índices de densidad (da igual si es en modo razón o modo porcentual porque los resultados serán idénticos) de cara a establecer tres grupos de prioridad a un 1/3. Los resultados obtenidos son los siguientes**:** P_{33} = 0,20 y P_{66}: 0,33. Con estos

resultados, podemos establecer una primera priorización de necesidades clasificándolas de la siguiente forma:

a) Grupo de baja prioridad aquellas necesidades con IDen < 0,20 (< P33).

b) Grupo de moderada prioridad aquellas necesidades con IDen entre 0,20 y 0,33 (entre P33 y P66).

c) Grupo de alta prioridad aquellas necesidades con IDen > 0,33 (>P66).

Con estos criterios de etiquetado, las necesidades quedarían clasificadas y, por tanto, jerarquizadas, en tres grupos de prioridad, a saber:

Tabla 3
Clasificación de cada necesidad en grupos de prioridad, según su localización en los percentiles contemplados (P33 y P66)

	NECESIDADES	**Grupo de prioridad: 1:baja; 2:moderada y 3: alta**
1	Poner en marcha un proyecto de EA sobre huertos educativos ecológicos para personas con discapacidad visual y/o auditiva para favorecer su integración y la adquisición de conocimientos.	2
2	Llevar a cabo un proyecto de EA sobre huertos educativos ecológicos destinado a toda la población para sensibilizarlos con este colectivo.	3
3	Un proyecto EA sobre huerto educativo ecológico en el centro.	2
4	Crear un proyecto sobre huertos ecológicos para inculcar a los participantes una idea general de la agricultura ecológica.	2
5	Aprovechar los espacios disponibles con la creación de un huerto educativo ecológico.	1
6	Adaptar determinados espacios del centro con la señalización adecuada para favorecer el movimiento de forma autónoma de los/as posibles visitantes con discapacidad visual.	3
7	Que los participantes conozcan las diferencias entre productos ecológicos y no ecológicos.	1
8	Adaptar el proyecto pedagógico a las personas con discapacidad visual o auditiva.	2
9	Fomentar el uso de la agricultura ecológica entre los/as participantes con actividades, sesiones informativas, etc.	2
10	Formación y conocimientos adecuados por parte del equipo pedagógico del centro en materia de discapacidad visual y auditiva, para, así dar una respuesta adecuada a sus necesidades.	2
11	Dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo (LOE, 2006) de estos colectivos desde el proyecto pedagógico del centro.	1
12	Adaptar los materiales didácticos, como son cuadernillos, guías, etc. al braille, para personas ciegas, o aumentar el tamaño de las letras, para personas con baja visión.	1
13	Llevar a cabo actividades paralelas al proyecto, pero íntimamente relacionadas con el mismo.	2
14	Ofrecer sesiones informativas, explicaciones, etc. previas sobre la agricultura ecológica.	2
15	Que la estancia en el centro para la participación en el proyecto no supere los 3-4 días.	3
16	Que los grupos que asistan sean heterogéneos para la integración de las personas con discapacidad auditiva-visual.	3
17	Planificación meticulosa y detallada del proyecto.	1
18	Que el proyecto se realice en los meses de primavera.	3
19	Que el precio de la estancia no supere los 150 euros aproximadamente.	2
20	Usar materiales adecuados para las tareas relacionadas con el huerto.	1
21	Realizar una buena campaña de difusión del proyecto.	1

Fuente: Elaboración propia

La priorización de necesidades a partir de la matriz de presencias vs ausencias

Otra alternativa para la priorización de necesidades es el análisis del mapa de la matriz de presencias vs ausencias de necesidades. Tomando su disposición binaria: 0 = ausencia; 1= presencia, una vía idónea por sus escasas restricciones de ejecución es el denominado análisis de conglomerados o *cluster*. Los principales resultados tras su implementación, el "tree diagram" (dendograma) y la tabla de pertenencia los exponemos a continuación. No obstante, antes de etiquetar a cada necesidad con un tipo de conglomerado prioritario tenemos que calcular sus promedios de índice de densidad a nivel de razón y porcentaje a partir de la tabla de conglomerados inicialmente dada por el modelo inferido. Una vez conocida la estructura inicial de pertenencia de cada necesidad a su conglomerado correspondiente se calculan los promedios a nivel de razón y porcentaje con el objetivo de etiquetar a cada necesidad con la misma clasificación utilizada en los percentiles, o sea, que identificamos los menores promedios con la baja prioridad y viceversa.

Tabla 4

Conglomerados, según prioridad y estadísticos complementarios

Tipo de conglomerados, según prioridad	Conglomerado de pertenencia original	Número de necesidades en el conglomerado	Necesidades que con conforman el conglomerado	Medias de índice de densidad	%promedio del índice de densidad
conglomerado 1: baja prioridad	3	6	4,5,7,10,11,12	.2167	21.67%
conglomerado 2: moderada prioridad	1	7	1,8,9,14,17,19,20	.2814	28.14%
conglomerado 3: alta prioridad	2	8	2,3,6,13,15,16,18,21	.4763	47.63%

Fuente: Elaboración propia

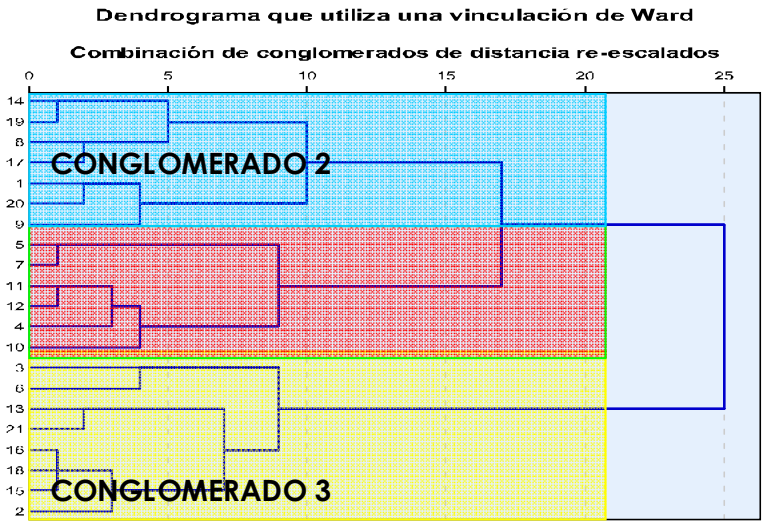


Figura 1. Dendograma obtenido tras la aplicación del análisis de conglomerados implementado

En definitiva, mediante el análisis de conglomerados podemos concluir que las necesidades objeto de priorización quedan estructuradas en los siguientes grupos:

Concordancia entre los índices de densidad vs matriz de presencias vs ausencias

El proceso priorización puede lograr una mejor legitimidad si, finalmente, utilizamos un último punto de triangulación analítico con dos niveles (índices de densidad vs mapa de densidad). Para ello es imprescindible elaborar una tabla donde explicitemos el lugar ocupado por cada necesidad, según una u otra estrategia. La siguiente tabla podría sernos de utilidad para tal propósito:

Tabla 5
Correspondencia clasificatoria de las necesidades, según índice de densidad y mapa de necesidades (clusters)

NECESIDADES	Grupos de prioridad por índices de densidad (percentiles)	Grupos de prioridad por conglomerados
1	2	2
2	3	3
3	2	3
4	2	1
5	1	1
6	3	3
7	1	1
8	2	2
9	2	2
10	2	1
11	1	1
12	1	1
13	2	3
14	2	2
15	3	3
16	3	3
17	1	2
18	3	3
19	2	2
20	1	2
21	1	3

Leyenda: Grupo 1: baja prioridad / 2: moderada prioridad / 3: alta prioridad
Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, la concordancia clasificatoria de las necesidades, por estrategias analíticas puede considerarse satisfactoria, habida cuenta de se que reportan 14 concordancias y la mitad (7) de discordancias Para valorar si ese 66.6% de acuerdo es relevante y, además, está libre del azar debemos obtener el valor del coeficiente de Kappa de Cohen que asciende a 0,60.

Discusión

Como se desprende del coeficiente de concordancia obtenido ($\kappa = .603$) puede afirmarse que se ha establecido un acuerdo consistente, que según la clasificación de Landis y Koch (1977) puede considerarse como moderado. Aun así, el proceso de concordancia siguen incompleto si no verificamos el rechazo de la hipótesis nula Ho: $\kappa = 0$ con $T = \kappa / \sigma\kappa \cong N(0,1)$. En este sentido, podemos observar como hemos obtenido un error típico asintótico ($\sigma\kappa$

= .151) que está asociado a un valor "T" (t =3.35) estadísticamente significativo (p≤ 0,05), exactamente asociado a una p = .001. Por tanto, rechazamos la hipótesis nula y podemos, afirmar que la concordancia lograda en la forma en que ambas estrategias de análisis (percentiles vs análisis de conglomerados) priorizan las necesidades del equipo ambiental es globalmente parecida. En este sentido, podemos afirmar que se establecen tres grados de concordancia que agrupa las 21 necesidades priorizadas en este diagnóstico en las siguientes dimensiones: existe un grado de concordancia importante en aquellas necesidades que tienen que ver con la importancia de realizar proyectos de intervención relacionados con huertos y su adecuación a los espacios, los recursos y la temporalización de las acciones. Por otro lado, hay un segundo nivel relacionado con la importancia de desarrollar acciones sobre huertos educativos ecológicos para favorecer la formación, la sensibilización ambiental y el conocimiento de la agricultura ecológica, todo ello, desde procesos de adaptación al colectivo discapacitado visual para favorecer su integración. Por último, el menor grado de concordancia en la priorización tiene que ver con aquellas necesidades que derivan de la planificación, ejecución y adaptación de los espacios y la intervención para el desarrollo de estas iniciativas socioambientales. Como se ha comprobado en estas líneas, para viabilizar y desarrollar intervenciones socioambientales pertinentes en equipamientos ambientales, se necesita de un buen diagnóstico de necesidades que a nivel metodológico conlleve procesos de triangulación analítica que validen las demandas derivadas de dicho proceso.

Referencias

Álvarez Rojo, V. y otros (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.

Barusch, A., Gringeri, C., & George, M. (2011). Rigor in qualitative social work research: A review of strategies used in published articles National Association of Social Workers (NASW). *Social Work Research, 35* (1), 11-19.

Coimbra, C. (1999). A credibilidade da investigaçao cientifica de naturalez qualitativa. Questoes relativa à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, *33*, 89-116.

Creswell, J.W. (2005). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd edition). Thounsand Oaks. Sage.

Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, *16*(6), 419-427.

Erazo, M.S: (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 42*(22), 107-137.

Gracia, P. (2011). *Ve escuchando, escucha viendo. El huerto de los sentidos*. TFM del Máster de Educador/a Ambiental (inédito). Universidad de Granada. Granada. España.

Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of cualitative research*, 429-444. Londres: Sage Publication.

Moral, C. (2006). Criterios de calidad de la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(1), 147-166.

Morse, J. M. (2006). Insight, inference, evidence, and verification: Creating a legitimate discipline. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1). Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/html/morse.htm (21-07-2007).

Poza, F. (2008). *Valoración empírica de un modelo de investigación-acción participativa para la implantación de Agendas 21 locales en la gestión ambiental municipal*. Granada: Copicentro.

Rodríguez, G, Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2ª ed.) Archidona: Aljibe.

Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, *39*,135-157.

Rodríguez, C. y Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM, 2*(15), 133-154.

Rodríguez , C., Pozo, T., y Gutiérrez , J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. Relieve, *12*(2), 1-18.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Teoría y Práctica de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandín, M.P. (2000). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, *18*(1), 223-242.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid. La Muralla.

Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 111-123.

LA FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS LIDERADAS POR UNIVERSITARIAS EN GALICIA

María-José Méndez-Lois, Universidad de Santiago de Compostela
María del Mar Sanjuán Roca, Universidad de Santiago de Compostela
Emailcontacto: mjose.mendez@usc.es

Resumen

Durante el año 2010 se llevó a cabo en Galicia un estudio[60], cuyo interés se centró en analizar detalladamente múltiples dimensiones de una realidad poliédrica y compleja, muestra del liderazgo y el empoderamiento femenino: las empresas lideradas por mujeres universitarias. El objetivo de la comunicación que se presenta es doble, por una parte, analizar la formación que poseen las empresarias en el momento de constituir su empresa y sus necesidades de formación para emprender y, por otra, presentar los resultados del análisis de necesidades formativas de esas empresas en el momento en que se realizó el estudio. La metodología es cuantitativa, recogiendo datos mediante un cuestionario elaborado ad hoc por el equipo de investigación. Obtener la muestra fue el principal obstáculo, ante la dificultad de identificar a priori la población objeto de estudio. Se empleó una muestra de conveniencia obtenida a través del muestreo en bola de nieve. Para alcanzar nuestros objetivos, en primer lugar, identificamos las entidades que prestan servicios a empresarias (fundaciones, asociaciones, etc.) y su intermediación nos facilitó referencias o les hizo llegar, a las empresarias, el cuestionario a través del correo electrónico para que estas lo contestasen telemáticamente. Este proceso dio como resultado el contacto con aproximadamente setecientas veinte y cinco empresarias con estudios universitarios de las que respondieron el cuestionario noventa y una. Como resultados hemos de destacar, brevemente, que más de la mitad de la muestra consultada no recibió formación para crear su empresa, que la formación recibida para emprender fue puntual y poco estructurada y que los aspectos considerados más necesarios para los posibles planes de formación de las empresas serían: formación en el uso de tecnologías, reciclaje profesional, transferencia de conocimientos y aprendizaje de idiomas. Mientras que los menos demandados serían la mentoría y el coaching de equipos.

Descriptores: *Emprendimiento, universidad y género, necesidades formativas, estudio descriptivo.*

Abstract

During the year 2010 took place in Galicia a study, whose interest was focused was on detailed analysis of multiple dimensions of a complex and multifaceted reality, shows leadership and female empowerment: companies led by University women. The objective of the communication that occurs is twofold, on the one hand, to analyze the training that women entrepreneurs have when forming your company and training needs to undertake, and

[60] Financiado por el Fondo Social Europeo y el Servicio Gallego de Promoción de la Igualdad del Hombre y la Mujer integrado en la Secretaría General de Igualdad de la Xunta de Galicia.

on the other, present the results of the analysis of training needs of these firms at the moment in which the study was conducted. The methodology is quantitative, collecting data through a questionnaire elaborated ad hoc by the research team. Get the sample was the main obstacle to the difficulty of identifying a priori the study population. A convenience sample obtained through the snowball sampling was used. In order to achieve our goals, objectives, firstly, to identify entities provide services to entrepreneurs (foundations, associations, etc.) and then their intermediation provided us references or sent them to women entrepreneurs, the questionnaire via e-mail so these answer it electronically. This process resulted in contact with about seven hundred and twenty-five entrepreneurs with university studies that answered the questionnaire ninety one. As results highlight, briefly, that more than half of the sample received no training consulted to create your company, the training received to undertake was timely and little structured and that the aspects considered most necessary for formation of business plans would be: training in the use of technologies, retraining, transfer of knowledge and language learning. While the defendants would be less mentoring and coaching.

Keywords: *Entrepreneurship, University and gender, training needs, descriptive study.*

Texto

La desigualdad de género es una construcción social y una asignación de roles en función del sexo. Esta diferencia biológica entre sexos se utiliza como justificación natural especialmente de la división sexual del trabajo (Moller, 1996).

Los hombres y las mujeres no solo están situados en la sociedad de manera diferente, sino también desigual. En concreto, las mujeres tienen menos recursos materiales, menor estatus social, poder y oportunidades para la autorrealización que los hombres de idéntica posición social, ya se base esa posición en la clase, la raza, la ocupación, la etnicidad, la religión, la educación, la nacionalidad o cualquier otro factor socialmente relevante (Torns, 1995).

Las desigualdades entre mujeres y hombres en la sociedad se estudian siempre desde un enfoque multidimensional que, en el caso que nos ocupa, estaría referido fundamentalmente a dos dimensiones: por una parte, las oportunidades de acceder a los puestos directivos y la formación que se requiere para poder liderar una empresa y, por otra parte, las oportunidades de desarrollo y promoción profesional y la formación para el desempeño de la ocupación a la que las y los empleadas/os tienen acceso o la que se puede organizar dentro de la empresa para un mayor desarrollo de la misma, una mayor promoción de las empleadas/os y mayor productividad de la plantilla con menor costo.

Varios estudios (Pisa, 2004; Güemes, 2006, Otiz *et al.,* 2008) destacan que las mujeres empresarias suelen demandar de las instituciones fundamentalmente tres tipos de apoyos: recursos financieros suplementarios, formación y asesoramiento. También es necesario considerar las características de las empresas dirigidas por mujeres para brindar un apoyo más adecuado a las mismas: son de pequeño tamaño (con pocos o ningún empleado), requieren poca inversión inicial, adolecen de falta de gestión empresarial y su ámbito de actuación y negocio suele ser el mercado local y/o nacional.

Durante el año 2010 se llevó a cabo en Galicia un estudio, cuyo interés se centró en analizar detalladamente múltiples dimensiones de una realidad poliédrica y compleja, muestra del liderazgo y el empoderamiento femenino: las empresas lideradas por mujeres universitarias.

El objetivo de la comunicación que se presenta es doble, por una parte, analizar la formación que poseen las empresarias en el momento de constituir su empresa y sus necesidades de formación para emprender y por otra, presentar los resultados del análisis de necesidades formativas de esas empresas en el momento en que se realizó el estudio.

Para la realización del estudio se combinó metodología cuantitativa, a través de la recogida de datos mediante un cuestionario confeccionado por el equipo de investigación que fue distribuido a las mujeres con estudios universitarios que están al frente de empresas con sede, o filial, en la Comunidad Autónoma de Galicia y metodología cualitativa a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a informantes clave para el estudio, que nos aportasen información para contrastar y poder dar mayor validez a los datos obtenidos a través del cuestionario.

La principal dificultad que encontramos para realizar esta investigación fue la obtención de la muestra para recabar los datos a través del cuestionario pues, ante la dificultad de identificar *a priori* la población objeto de estudio, se empleó una muestra de conveniencia obtenida a través del muestreo en bola de nieve (*snoball sampling*) desarrollado específicamente por Biernacki y Waldorf (1981) y que consiste en realizar ampliaciones de la muestra añadiendo contactos externos de los miembros ya seleccionados hasta conseguir llegar a la población o a un número representativo de la misma.

Para alcanzar nuestros objetivos fue necesario, en primer lugar, identificar las asociaciones, fundaciones y otras entidades que trabajan con empresarias y solicitarles su disponibilidad para servirnos de intermediarios bien facilitándonos referencias de usuarias de sus servicios para contactar directamente con ellas y que estas pudiesen cubrir presencialmente el cuestionario, o bien conseguir su mediación para hacer llegar, en una segunda fase del estudio, el cuestionario ya elaborado a las potenciales colaboradoras a través del correo electrónico para que estas lo contestasen telemáticamente y nos lo remitiesen del mismo modo. Este proceso dio como resultado el contacto con aproximadamente setecientas veinticinco empresarias con estudios universitarios en nuestra comunidad de las que respondieron al cuestionario noventa y seis.

Las entrevistas realizadas fueron cuatro: a la presidenta de la Federación de Empresarias de Galicia (FEGA); a la presidenta de la Federación Provincial de Asociaciones Comarcales de Empresarias y Emprendedoras de A Coruña (FEDACEPE), que fue la primera mujer empresaria en preocuparse del movimiento asociativo de las empresarias en Galicia y a dos empresarias, de las que cuentan con más experiencia empresarial, que tenían previamente contestado el cuestionario y que se brindaron a colaborar en el contraste de la información recogida.

El cuestionario utilizado consta de treinta y cuatro preguntas que se agrupan en tres apartados o dimensiones: datos sobre las empresarias, datos sobre las empresas y datos sobre la formación de las empresarias y de la formación que sería necesaria en la empresa. Las respuestas a las variables de la tercera dimensión, que serán las que tendremos en cuenta en este trabajo, se categorizaron del siguiente modo, ver Tabla 1:

Tabla 1
Categorías de respuesta de las variables objeto de investigación

Denominación de la variable	Categorías de respuesta
Dimensión 3ª. Datos sobre la formación en la empresa y la formación de la empresaria	
Reconocimiento de la formación recibida para crear la empresa	Si, no.
Formación recibida, entidad formadora y duración de la misma	Pregunta abierta de respuesta libre.
Existencia de un estudio específico de necesidades de formación	Si, non.
Necesidade/s de formación detectada/s	Pregunta abierta de respuesta libre.
Grado de necesidades de formación de la empresa en distintas temáticas (uso de tecnologías, idiomas, innovación, transferencia de conocimientos, coaching/mentoring, formación inicial de empleados/as, reciclaje profesional, otros)	Ninguna, poca, alguna, bastante, mucha.
Otras necesidades de formación	Pregunta abierta de respuesta libre.

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas realizadas presentaban preguntas relativas a las mismas variables que incorporaba el cuestionario con el objetivo de verificar y complementar la información contenida en los mismos. A modo de ejemplo algunas de las cuestiones formuladas fueron las siguientes:

- ¿Qué ayudas externas hay para apoyar a las mujeres empresarias? ¿Son suficientes?

- ¿Se dispone de tiempo y recursos suficientes para formarse adecuadamente para desempeñar puestos de liderazgo y gestión de empresas?

- ¿La formación de las empresarias gallegas es buena y adecuada para el mundo empresarial o hay algunos factores que considere deberían ser más trabajados?

El análisis de la información recogida nos aporta información en relación a las siguientes variables: reconocimiento de la formación recibida para crear la empresa; formación recibida, entidad formadora y duración de la misma; existencia de un estudio específico de necesidades de formación, necesidades de formación de la empresa en relación con algunos indicadores específicos.

Más de la mitad de la muestra consultada (60,5%) no recibió formación para crear la empresa y del 38,4% (gráfico 1) que si reconoce haber recibido alguna formación para este fin es de destacar la brevedad de la misma, en la mayoría de los casos.

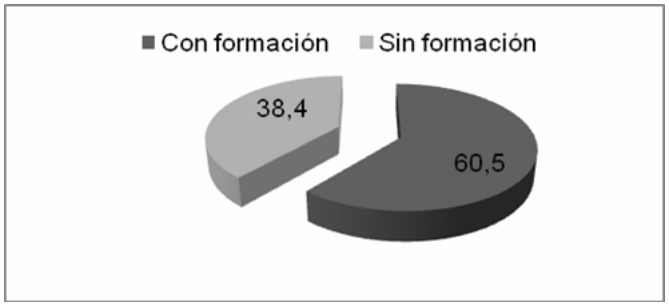


Gráfico 1. Porcentaje de participantes con y sin formación
Fuente: Elaboración propia. Datos en porcentajes

Además, esta formación habría sido impartida por distintas entidades e iniciativas entre las que podemos destacar, aunque sin ánimo de ser exhaustivas, las siguientes:

- "Programa Lanza del IGAPE impartido por la escuela de negocios de Caixanova" (E20 y E91)

- "Curso *Sae ao Mercado* organizado por BIC Galicia" (E12 y E48)

- "Cámara de Comercio (3 meses)" (E17, E18, E54 y E60)

- "Mancomunidad de Municipios Arousa Norte. Proxecto Crea. Tuvo una duración de 2 meses" (E16)

- "Asociación de Empresarios/as. El año pasado participé también en un Programa de Alta dirección de Empresas en el IESE (escuela de negocios de la Universidad de Navarra). Participé en seminarios y cursos de calidad, gestión y cuidado del medio ambiente" (E6)

- "Cursos de Planificación Empresarial de la Universidad de Santiago de Compostela" (E11, E15 y E44)

- "Máster MBA - Instituto de empresa durante 1 año" (E36 y E39)

- "*Empresa concepto* y Uniemprende" (E41 y E63)

- "Curso de formación e inserción profesional del Plan FIP de 100 horas" (E96)

A pesar de que muchas de las empresarias consultadas consideraban la formación como un factor de éxito de sus empresas debemos destacar que sólo un 24,4% de las empresas consultadas tienen elaborado un estudio específico de necesidades de formación en su propia empresa. Las empresarias que cuentan con ese estudio específico para sus empresas señalan, dependiendo del sector ocupacional en el que desarrollan su actividad económica, y de las responsabilidades del puesto del que se trate, distintas necesidades de formación que han detectado en sus empresas. Algunos ejemplos, extractados de las respuestas abiertas de la encuesta, son los siguientes:

- necesidades de gestión y comercialización (E2), gestión económica (E11), de facturación (E14), comercial y contable-fiscal (E15), fiscal y comercial (E43), gestión empresarial (E63 y E66), gestión y dirección (E96)

- necesidad de incorporar un ordenador al negocio (E3, gestión informática (E5), informatización de los servicios (E6), web 2.0 (E16), programas informáticos de decoración en 3D (E17), soportes tecnológicos (E 31), uso TIC (E 36), informática (E44)

- necesidades de comunicación (E 18), atención al cliente (E 46), atención al cliente y gestión de quejas y reclamaciones (E52)

- mejor gestión del tiempo (E53)

- mejora de la ética profesional (E61), disciplina (E93)
- necesidades de formación técnica avanzada de nuestros recursos humanos (E65)
- necesidades de especialización en idiomas (E91 y E94)

Por último se les preguntó a las empresarias por el grado de necesidad que tienen, en las empresas que ellas dirigen, en algunos dominios específicos que se tienen destacado como elementos esenciales detectados en empresas de calidad del mercado laboral actual como son el uso de tecnologías, los idiomas, la innovación, la transferencia de conocimientos, las acciones de tutorización en la empresa (coaching/mentoring), la formación inicial de los empleados/as y las necesidades de reciclaje profesional o de formación permanente.

Las empresarias consultadas tal como se recoge en el gráfico 2, señalan que los tres aspectos, de los reseñados, más necesarios para elaborar planes de formación en sus empresas serían la formación en el uso de tecnologías (el 63,9%) las considera muy necesarias); el reciclaje profesional (60,5%) y las actividades de formación relacionadas con la innovación de la empresa (60,4% indica ser necesaria bastante o mucha formación en este aspecto).

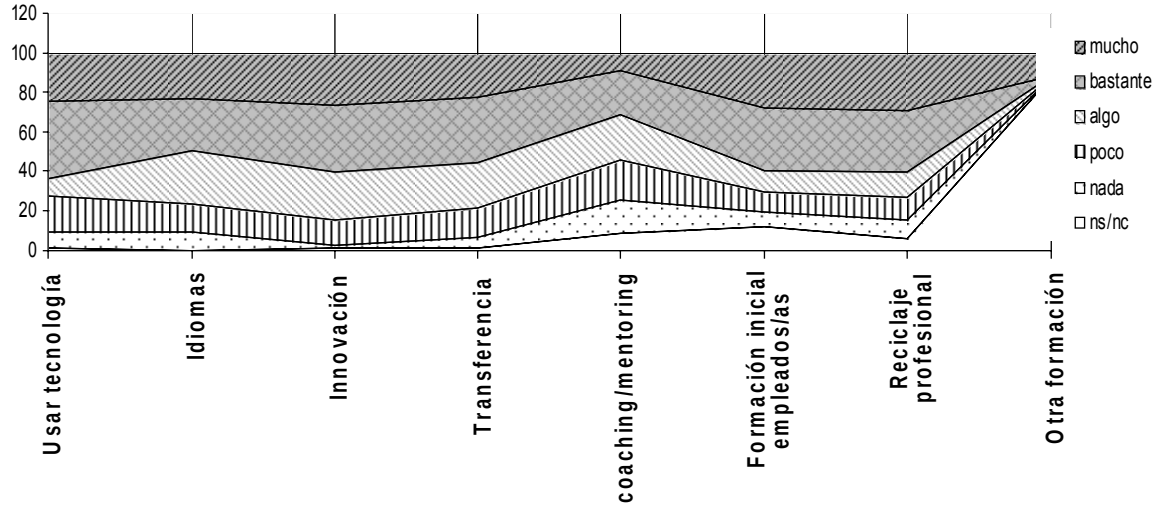


Gráfico 2. Grado de necesidades de formación de las empresas que participan en la investigación. Datos aportados por las empresarias consultadas
Fuente: Elaboración propia. Datos en porcentajes

Por otra parte, más de la mitad de la muestra manifiesta tener bastante o mucha necesidad de formación inicial de sus empleados/as (59,3%), en relación a la transferencia de conocimientos (55,9%) o en la adquisición de idiomas (50%). Los aspectos menos demandados son la tutorización en la empresa aunque un 31,4% de las empresarias consultadas si la consideran bastante o muy necesaria en el plan de formación de sus empresas. Por último un 11,6% indicó otras necesidades de formación muy necesaria sen sus empresas entre las que señalan: "mejorar el trato con la clientela" (E4) o "mejorar las habilidades sociales y de trato (E5, E19 y E37); "formación específica de camareras (higiene,

responsabilidad)" (E25); "atención al medio ambiente" (E6); "prevención de riesgos laborales" (E46, E67 y E68) o "mejora de la profesionalización" (E61).

Conclusiones

Es necesario, en lo que respecta a la formación, potenciar la realización de estudios de necesidades en las empresas dirigidas por mujeres y apoyar los planes de formación en las empresas sobre todo en temas relacionados con la gestión empresarial, las tecnologías de la información y la comunicación, los idiomas y la búsqueda de redes de contactos en el mundo empresarial y de los negocios en los diferentes sectores productivos.

Sería necesaria una mayor concienciación de las Universidades para mejorar el apoyo que estas prestan en el asesoramiento y formación para la creación de empresas gestionadas por mujeres sobre todo en las de base tecnológica y las que precisan de internacionalización de la investigación aplicada. Sirva de ejemplo la labor llevada a cabo por varias universidades españolas integradas en la red Women Emprende que con escasos recursos económicos desarrolla una apuesta decidida por el emprendimiento femenino.

Sería, así mismo, muy positivo trabajar en la colaboración entre las empresarias de los distintos sectores para favorecer las sinergias que se dan entre sus empresas y además favorecer el asociacionismo ya sea intersectorial o de la zona geográfica en la que se circunscribe la empresa. Las redes de colaboración facilitarían, en el tema que nos ocupa, la localización y mejor difusión de ayudas y subvenciones, aglutinaría formación específica para sectores empresariales concretos disminuyendo sus costes, mejoraría la comercialización y la transferencia de conocimientos y canalizaría las demandas a las administraciones competentes ejerciendo mayor fuerza y peso que si todo lo hace cada una de las empresarias por separado.

En definitiva, la sociedad, en general, y el mundo empresarial, en particular, deben asumir la necesidad de crear políticas de formación que sean capaces de diseñar una oferta formativa adecuada a las necesidades cambiantes del mercado laboral. Para conseguir este propósito será necesario realizar un análisis sistemático de las necesidades que indiquen qué clase de formación se debe poner en práctica. Por ello, el proceso de detección y evaluación de necesidades es fundamental para el diseño de una oferta formativa basada en la demanda.

Referencias

Biernacki, P. y Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods and Research*, *10*(2), 141-163.

Moller, S. (1996). Desigualdad de género y diferencias culturales. En C. Castells (Coord.), *Perspectiva feminista en teoría política* (pp. 185-206). Barcelona: Paidós.

Otiz, C., Duque, Y. V. y Camargo, D. (2008). Una revisión a la investigación en emprendimiento femenino. *Revista Facultad Ciencia Económica*, *XVI*(1), 85-104.

Parellada, M. et al. (1999). *La formación continua en las empresas y el papel de las Universidades*. Madrid: Civitas Ediciones.

PISA (2004). *Estudio sobre las necesidades de las mujeres empresarias en Gijón*. Gijón: Ayuntamiento.

Ramos, A. (2005). Mujeres directivas: un valor en alza para las organizaciones laborales. *Cuadernos de Geografía*, *78*, 191-214.

Rodríguez, M. J. y Santos, F. J. (2008). La actividad emprendedora de las mujeres y el proceso de creación de empresas. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, *841*, 117-134.

Torns, T. (1995). Mercado de trabajo y desigualdades de género. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, *6*, 81-92.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN METODOLÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Mercedes Torrado, Universidad de Barcelona
Franciele Corti, Universidad de Barcelona
Marta Sabariego, Universidad de Barcelona
Email contacto: mercedestorrado@ub.edu

Resumen

Esta comunicación presenta el proyecto de investigación titulado "Las competencias profesionales de carácter metodológico en el grado de Pedagogía de la UB" (REDICE12-2100-01 IP Torrado, M.) cuya finalidad es analizar el proceso de adquisición de las competencias profesionales de carácter metodológico mediante el análisis de las actividades de aprendizaje programadas en cada una de las asignaturas metodológicas (obligatorias y optativas) del plan de estudios del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El estudio ha intentado superar la fragmentación del contenido por asignaturas y ha pretendido tener una visión del conjunto de la formación académica desde una perspectiva transversal (por semestre y curso) y a la vez longitudinal. Se ha utilizado una metodología de carácter descriptivo en cinco fases integrando elementos cualitativos y cuantitativos y los diferentes agentes implicados.

Descriptores: *actividades de aprendizaje, competencias profesionales, educación superior.*

Abstract

This communication presents the research project entitled "Professional skills of methodological nature in the course of Pedagogy of the University of Barcelona" (REDICE12-2100-01 IP Torrado, M.), whose purpose is to investigate the acquisition process of professional skills of methodological nature through the analysis of learning activities planned in each one of the methodological academic disciplines (mandatory and optional) of the curriculum of the course of Pedagogy of the University of Barcelona. The study has attempted to overcome the fragmentation of the content in disciplines and it has intended to have a view of the whole academic training from a cross-cutting perspective (semester and academic year) and also from a longitudinal perspective. It was used a descriptive methodology in five stages which have integrated qualitative and quantitative elements and the diverse involved actors.

Keywords: *learning activities, professional skills, higher education.*

Introducción

Uno de los principales retos que plantea el EEES en las aulas universitarias es el cambio de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, donde

los protagonistas, alumnado y profesorado, adoptan nuevos roles. El alumnado como agente activo y protagonista de su propio aprendizaje y el profesorado como guía y orientador de su trabajo. En este marco, el diseño curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los entornos de aprendizaje deberían orientarse hacia una adecuada adquisición de las competencias de los estudiantes para optimizar su futura integración en el mundo laboral.

Necesidad y relevancia del proyecto

Estamos asistiendo a un nuevo escenario de la educación superior que ha sido definido por algunos autores como un nuevo paradigma de docencia y aprendizaje (De Miguel, 2006; Mora, 2004 y Gairín, 2009). Paradigma que se caracteriza por la priorización del desarrollo de capacidades amplias que permitan aprender y desaprender para adaptarse a situaciones cambiantes y en constante evolución y que suponen un cambio fundamental en el rol de sus protagonistas.

Tal situación requiere, por parte del profesorado, situarse en el contexto educativo de forma diferente: revisar sus competencias docentes, mejorar conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos. Este cambio de concepción supone un esfuerzo en el propio reciclaje docente e incorporar en las tareas docentes el uso de nuevas metodologías didácticas que potencien la adquisición de las competencias (Mateo, 2010; Salaburuu, Haug y Mora, 2011) así como, una adaptación de los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo de los estudiantes (Ahumada, 2011 y Hernández Pina, 2005). Es el rechazo a la memorización de contenidos y es el fomento del espíritu crítico, reflexivo y activo hacia la responsabilidad de la propia formación en un modelo de formación universitaria que gira alrededor del logro de competencias profesionales específicas y transversales de la titulación a partir de un cambio cultural que supere la fragmentación disciplinar y que permita una integración de saberes y una planificación conjunta.

El alumnado, por su parte, debe asumir un papel más activo y protagonista de su propio aprendizaje donde la gestión del tiempo toma un especial protagonismo en cuanto a una adecuada planificación y organización de su trabajo. Es, en este nuevo escenario, co-responsable de su formación académica.

Desde esta perspectiva, la nueva concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, el nuevo papel del profesor y del estudiante se enmarcan en un tipo de formación universitaria basado en competencias. Pallisera et. al. (2010) y Reguant (2010) resumen que una competencia profesional implica poner en acción un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante una determinada situación profesional; y las competencias transversales como resolver problemas, tomar una decisión, trabajar en grupo,... suponen también poner en funcionamiento conocimientos, habilidades, actitudes y valores que trascienden el ámbito de una única materia.

En nuestro contexto, las definiciones de competencia que hace el proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2005) sirven de referencia y punto de partida para el diseño de las nuevas titulaciones en el proceso de adaptación al EEES. Así, la concreción de las asignaturas incluidas en los grados implica tener en consideración no sólo la enseñanza basada en competencias, sino también y muy especialmente, los resultados esperados que debe alcanzar el estudiantes desde el punto de vista del aprendizaje.

De la concreción del plan de estudios, en relación a las competencias profesionales definidas, se deriva la planificación específica de cada una de las asignaturas del grado. El conjunto de asignaturas del currículum proporcionan al estudiante todos los elementos necesarios para adquirir las competencias propias de su perfil profesional. De esta manera, la planificación didáctica de una asignatura se debe concebir como parte de una secuencia curricular, que de forma integrada con el resto de asignaturas garantizará la adquisición de las competencias. Esta planificación supone especificar las intenciones educativas y cómo se llega a ellas. Dicho de otra manera, como se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y por lo tanto cuáles son las actividades de aprendizaje que se programan dentro y fuera de las mismas.

El referente de la asignatura queda superado y es imprescindible considerar el conjunto de todas las asignaturas desde una perspectiva o visión transversal (por semestre-por curso) y a la vez longitudinal para la consolidación de competencias (toda la carrera). La coherencia interna y la cohesión de las asignaturas en la formación profesional dentro de una misma área de especialización fortalece y reafirma su presencia en el plan formativo y ofrece un continuum formativo a lo largo de la carrera.

El proyecto de investigación que nos ocupa, pretende analizar hasta qué punto las actividades de aprendizaje que se realizan en el sí de las diversas asignaturas metodológicas han contribuido en la adquisición de las competencias profesionales de carácter metodológico definidas en el grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Este análisis permite conocer la realidad y llegar a una comparación entre el diseño teórico que justifica las materias con lo que está sucediendo realmente en nuestras aulas. La total implantación de los nuevos grados permite, en estos momentos, recoger evidencias sobre la adecuación de las diversas actividades de aprendizaje y de evaluación que el alumnado ha realizado en el transcurso de su formación para valorar la adecuación de las mismas en función de las competencias adquiridas.

Las competencias de carácter metodológico del grado de Pedagogía de la UB

En el caso concreto del grado de Pedagogía de la UB la estructura del plan de estudios distribuye, secuencialmente, los 240 créditos de formación académica (60 créditos de formación básica, 123 créditos de formación obligatoria, 27 créditos de optativas, 18 créditos de prácticas externas y finalmente 12 créditos de trabajo fin de grado) a lo largo de cuatro cursos a partir de la integración de los saberes según diferentes ámbitos profesionales del pedagogo/a (García y Aguilera, 2011).

El análisis de las competencias específicas del título de Pedagogía confirman el carácter instrumental del área metodológica, en la medida que para el perfil profesional del pedagogo/a se requiere, fundamentalmente la comprensión del proceso de elaboración de los instrumentos de medida y obtención de información rigurosa, así como el desarrollo del proceso evaluativo de cualquier intervención educativa que el pedagogo/a supuestamente debe dominar. El desarrollo de las competencias profesionales de carácter metodológico se desarrolla con carácter obligatorio en el 10% de los créditos del grado distribuido en cuatro asignaturas y con la posibilidad de una cierta especialización en tres optativas.

El graduado/da en Pedagogía es una persona especialista en sistemas, acciones, programas, proyectos y procesos educativos en diferentes contextos formativos, a la vez que un profundo conocedor de los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural

que concurren de forma integrada en los sujetos a lo largo de toda la vida. Todo esto le exige, en cuanto que competencia general, saber leer el proceso de la investigación sobre tópicos de interés profesional e interpretar sus resultados.

Pero, además, la formación en esta competencia es especialmente relevante por su dimensión práctica y por el auge que ha tomado en estos momentos para una tarea profesionalizada. El pedagogo/a ha de estar capacitado/a para detectar (diagnosticar) necesidades de formación en cualquier colectivo y en los diferentes contextos (educativo, social, comunitario, empresarial) donde se desarrollan. A partir de estas necesidades, también debe ser capaz de diseñar propuestas de acción (planes, proyectos, programas y acciones formativas adaptadas a agentes y circunstancias concretas) a la vez que mostrar capacidades para gestionarlos, implementarlos, seguirlos y evaluarlos.

Por lo tanto, el pedagogo/a es un profesional que aplica un saber fundamentado a situaciones específicas de su práctica profesional. La investigación educativa le aporta una manera de operativizarlo, es una herramienta a su disposición para hacerlo posible. Se podría decir que el pedagogo/a es un profesional usuario de la investigación educativa.

En el estudio efectuado por Patrón y Campos (2002), dirigido a analizar la conceptualización sobre investigación educativa por parte del alumnado universitario y sus transformaciones a lo largo de su formación académica, se afirma la conveniencia de dar puntual atención al conocimiento formal, relacionarlo con la práctica cotidiana y abordarlo en sus diversos niveles epistemológicos (descriptivo, explicativo y ejemplificativo) con el fin de lograr estructuras lógico-conceptuales claras, encontrar un sentido a las actividades de clase y estar en posibilidades de construir diseños de investigación sólidos.

En el plano curricular esto implica proveer condiciones para saber-qué, además de formar para saber-hacer. Pero, ¿cómo? Estableciendo los conceptos fundamentales (la fundamentación teórica de la investigación educativa) y abordándolos explícitamente; exigiendo al profesorado que los conozcan a fondo y los imparta utilizando un lenguaje preciso, accesible y con analogías relevantes para el alumnado. Todo esto, además, integrado al diseño de la investigación y en el estudio de procesos concretos.

La actual arquitectura del Plan de Estudios del Grado de Pedagogía de la UB sigue un diseño competencial y si se analiza a partir de las diferentes materias que lo integran se observa que en todas ellas hay competencias relacionadas directamente con el área metodológica.

En la tabla 1 se presentan la secuencia curricular de todas las asignaturas metodológicas incluyendo la asignatura de Diagnóstico y orientación educativa por su vinculación indirecta al área de métodos. En el proyecto sólo se consideran las asignaturas con una implicación total al área y que se hayan podido cursar en los tres primeros años. La optativa de Redes sociales en educación no se ha incluido.

Tabla 1
Distribución de las asignaturas metodológicas en el título de Pedagogía de la UB

	GRADO DE PEDAGOGÍA – ASIGNATURAS METODOLÓGICAS			
Tipo de asignatura	**1er Curso**	**2º Curso**	**3er Curso**	**4º curso**
Obligatorias	Teoría y práctica de la investigación educativa (6 créditos)	Estadística aplicada a la educación (6 créditos) Instrumentos y estrategias de recogida de información (6 créditos)	Diagnóstico y orientación educativa (6 créditos)	
Optativas	No hay oferta en el título	Resolución de problemas a través de investigación educativa (3 créditos 3er S) Informática aplicada a la investigación educativa (3 créditos-4º S) Redes sociales en educación (3 créditos 5º S-7ºS)		

Desde su implantación, en el curso 2009-10, un total de 250 estudiantes acceden cada año repartidos en dos turnos. Según datos de Ventura et al. (2011 y 2012) son estudiantes que acceden en primera opción en un 65% de los casos, proceden de bachillerato y manifiestan tener una orientación vocacional respecto a temas sociales y educativos con un espíritu crítico e inquietud para la transformación y para los cambios sociales.

Método

El proyecto de investigación tiene la finalidad de analizar el proceso de adquisición de las competencias profesionales de carácter metodológico a lo largo de los cuatro años de formación en el título de Pedagogía, tanto desde la perspectiva docente como discente. El estudio ha intentado superar la fragmentación del contenido por asignaturas y ha pretendido tener una visión del conjunto de todas las asignaturas (obligatorias y optativas) desde una perspectiva transversal (por semestre y curso) y a la vez longitudinal. Se ha utilizado una metodología de carácter descriptivo en cuatro fases integrando elementos cualitativos y cuantitativos para poder valorar hasta qué punto las actividades de aprendizaje que se realizan en el sí de las diversas asignaturas han contribuido a la adquisición de las competencias profesionales de carácter metodológico.

Tabla 2
Fases de la investigación

1. Análisis documental de las competencias en formación metodológica.	Hacer un análisis de contenido sobre cómo se ha formalizado la concreción de las competencias profesionales en objetivos de aprendizaje.	Memoria Verifica. Planes docentes de las asignaturas.
2. Identificación de las actividades de aprendizaje en cada una de las asignaturas.	Recoger de manera sistemática la diversidad de actividades que se hacen dentro y fuera del aula.	Rejillas rellenadas por todo el profesorado implicado en los cinco equipos docentes (n=17).
3. Intercambio de experiencias y consensuar la complejidad y secuencia de las actividades de aprendizaje.	Ejemplificar un mapa de actividades de aprendizaje e identificar contenidos y habilidades que llevan implícitas.	Grupos de trabajo.
4. Identificación de actividades básicas en la adquisición de competencias desde la visión del alumnado.	Saber la opinión y valoración sobre la adecuación, pertinencia y utilidad de las actividades de aprendizaje.	Cuestionario de opinión del alumnado (n=121 68,4% de la cohorte)

Resultados

Los resultados que se presentan integran la visión del profesorado y del alumnado en cuanto al análisis de las actividades de aprendizaje de las asignaturas metodológicas del título.

La información cualitativa obtenida por los docentes implicados en los equipos docentes ha permitido identificar un total de 31 actividades de aprendizaje distribuidas de forma desigual por asignatura en función del número de créditos y horas semanales de docencia (cuatro horas en las obligatorias y dos en las optativas), así como su relación con los objetivos de aprendizaje definidos en cada una de ellas. Este acercamiento permite tener un mapa real de qué y cómo se trabaja en las diversas actividades de aprendizaje de una manera contextualizada.

Las actividades resultantes se han analizado utilizando varios criterios:

a) *Relación con el contenido metodológico*. En todas las asignaturas aparecen una serie de actividades de aprendizaje comunes y propias del contenido metodológico: análisis de artículos de investigación, búsqueda bibliográfica, presentación de investigaciones por parte de expertos, elaboración de instrumentos de recogida de información, analizar información, diseñar una investigación. Aparecen también, actividades propias que refuerzan el trabajo en grupo dentro y fuera del aula, actividades de repaso y de reflexión personal y grupal.

b) *En función del número de estudiantes implicados*. Este análisis ha permitido constatar una predominancia de actividades de aprendizaje que tienen lugar en el aula y que implica la participación de todo el grupo clase. Tienen muy poca presencia, en general, las actividades de carácter individual.

c) *En cuanto al tiempo requerido para realizar la actividad* (tiempo inmediato, a medio plazo –dos semanas máximo fuera del aula- y a largo plazo –más de dos semanas fuera del aula. Los resultados son coherentes con el número de estudiantes implicados. Las actividades a largo plazo son casi siempre en grupo y fuera del aula.

d) *Niveles de aprendizaje*. Los niveles de aprendizaje conseguidos en las actividades según la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) se muestran en el gráfico. Existe un amplio abanico de tareas que van desde los niveles básicos de aprendizaje como es la memorización hasta los niveles complejos (síntesis y evaluación). Sin embargo la mayoría de actividades son de carácter aplicado.

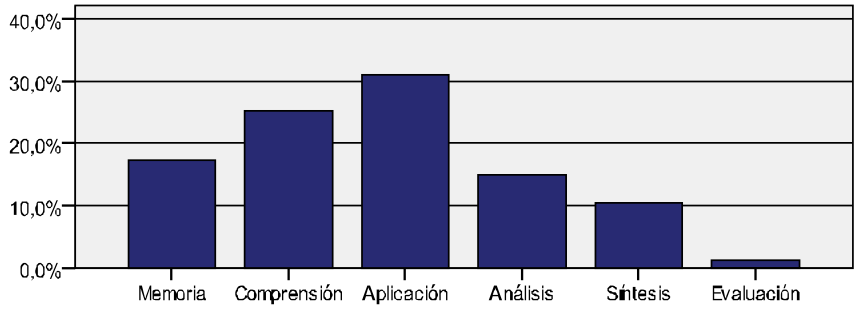


Gráfico 1. Porcentaje relativo del nivel de aprendizaje que requieren las actividades

e) *En función de las competencias profesionales de carácter metodológico del título.*

El último aspecto estudiado es la tipología de competencias específicas de carácter *"metodológico*" trabajada en las actividades de aprendizaje. La competencia más trabajada, en el conjunto de actividades, es saber llevar a cabo una investigación, que de forma inclusiva agrupa a las demás. Las otras dos competencias de formación metodológica "*conocimiento y aplicación de herramientas básicas del proceso de investigación"* y "*habilidad en la recogida e interpretación de datos"* tienen menor presencia y se trabajan menos.

La opinión del alumnado encuestado ha permitido identificar hasta qué punto las actividades de aprendizaje programadas han ayudado y/o han contribuido a la percepción del nivel de sus capacidades y habilidades metodológicas. El análisis por asignaturas destaca, de forma coincidente con su secuencia lógica, la existencia de una actividad de carácter aplicado y grupal como la que más ha contribuido en la adquisición de sus competencias metodológicas: elaborar un proyecto de investigación (en la asignatura obligatoria de primer curso), diseñar y aplicar un instrumento de recogida de información e interpretar resultados (en las asignaturas de segundo curso) y simular una investigación (tercer curso).

La formación metodológica del futuro pedagogo/a, el nivel de aprendizaje requerido a lo largo de las asignaturas presenta una secuencia lógica. La asignatura de primer curso (*Teoría y práctica de la investigación educativa*) tiene un carácter general del proceso de investigación, su enfoque es mayoritariamente memorístico y de comprensión y utiliza actividades de aprendizaje mayoritariamente con el grupo-clase en cuanto a análisis de artículos. Las asignaturas de segundo curso, más específicas del proceso de investigación (*Estadística aplicada a la investigación educativa* e *Instrumentos y estrategias de recogida de información*) tienen un carácter más práctico y específico con el análisis y la recogida de información; se caracterizan por plantear actividades que combinan en diversas fases tareas individuales, trabajo en grupo y finalmente, puesta en común en el aula. Las optativas finalmente (*Informática aplicada a la investigación educativa* y *Resolución de problemas a partir de la investigación educativa*) se caracterizan por utilizar metodologías participativas y aplicativas a partir de casos reales y concretos con tareas individuales o por parejas.

La Tabla 3 resume la relación entre aquellas actividades de aprendizaje identificadas de carácter más global en función de su relación con las competencias profesionales del título. A modo de proposición de mejora, en la última columna se incluye una propuesta de acción en función de la valoración que han hecho los estudiantes de las mismas.

Tabla 3

Actividades de aprendizaje básicas en función de las competencia as profesionales y la propuesta de plan de acción

	Competencias profesionales de carácter metodológico del grado de Pedagogía de la UB (*)			
Actividades de aprendizaje (**)	***C1- Conocimiento y aplicación de las herramientas***	***C2- Habilidad en la recogida e interpretación***	***C3- Realización de estudios prospectivos, evaluativos***	**Plan de Acción**
Explicación del tema por parte del profesorado	Todas las asignaturas con un peso mayor en las obligatorias			Mantener
Ejercicios en	Todas las asignaturas			Mantener

	Competencias profesionales de carácter metodológico del grado de Pedagogía de la UB (*)			
Actividades de aprendizaje (**)	***C1- Conocimiento y aplicación de las herramientas***	***C2- Habilidad en la recogida e interpretación***	***C3- Realización de estudios prospectivos, evaluativos***	**Plan de Acción**
pequeño grupo				
Exposición en pequeños grupos	Todas las asignaturas con mayor peso en las optativas			Mantener
Lectura de artículos	Todas las asignaturas	-	-	Consensuar niveles de complejidad
Búsqueda bibliográfica	**1er curso** TPIE (oblig.) **2º - 3er curso** RPIE (optativa)	-	**2º - 3er curso** RPIE (optativa)	Mantener previo consenso de niveles de complejidad en la demanda
Diseño de una investigación	**1er curso** TPIE (oblig.)	-	-	Mantener
Conferencia de expertos	En las asignaturas obligatorias. Actividad de gran grupo			Introducir cambios o eliminarla
Diseño y aplicación de un instrumento	-	**2º curso** EAE (oblig.) IERI (oblig.) **2º - 3er curso** IAIE (optativa)	**2º - 3er curso** IAIE (optativa)	Mantener previo consenso de niveles de complejidad en la demanda
Simulación de investigaciones	-	-	**2º - 3er curso** IAIE (optativa)	Mantener
Ejercicios de preparación de exámenes	Las asignaturas obligatorias		-	Mantener
	Lectura: TPIE. Teoría y práctica de la investigación educativa; EAE: Estadística aplicada a la educación; IERI: Instrumentos y estratégias de recogida de información; IAIE: Informática aplicada a la investigación educativa; RPIE: Resolución de problemas mediante la investigación educativa			

(*) el 6 de marzo de 2009 se aprueba el título de Pedagogía. Ver Memoria VERIFICA disponible en internet http://www.ub.edu/eees/espaiub/oferta/oferta.html

(**) Acción de tipo físico, intelectual, afectivo o social que el estudiante hace y que le proporciona las experiencias de aprendizaje que le permiten conseguir los objetivos propuestos (Definición extraída del Glosario académico y docente de la UB, aprobado por la Comisión Académica del Consejo de Gobierno 30 abril 2008. Disponible http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/3141/4/Glossari.pdf

Competencias profesionales del título de Pedagogía de contenido metodológico:

C1- Conocimiento y aplicación de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis.

C2- Habilidad en la recogida e interpretación de los datos/información para emitir juicios reflexivos sobre temas educativos y sociales.

C3- Realización de estudios prospectivos, evaluativos y críticos sobre características, necesidades y demandas educativas y formativas en la sociedad actual.

Discusión

Los resultados constatan una total congruencia entre las competencias del título, los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y las actividades de aprendizaje que se desarrollan. También se constata la secuencia y nivel de complejidad requerido de las actividades de aprendizaje en las distintas asignaturas del plan de estudio. Los resultados

refuerzan la idea de consistencia de la formación en investigación educativa desde una visión de superación de la fragmentación de la formación por asignaturas.

La triangulación de la información ha permitido identificar aquellas actividades de aprendizaje que según su grado de complejidad y profundidad en función de la secuencia curricular han ayudado a adquirir mejor las competencias profesionales de investigación educativa definidas en el título. La información resultante ofrece un amplio abanico de actividades y permite ejemplificar un mapa de actividades de aprendizaje comunes y propias de la formación metodológica en la formación del futuro pedagogo/a y plantear un plan de acción reflexivo de mejora a nivel inter/intra equipos docentes; modificando o eliminando actividades de aprendizaje poco significativas en la formación metodológica y reforzar aquellas que efectivamente se identifican como útiles en la adquisición de las competencias.

Referencias

Ahumada, M. (2011). Ponencia presentada en el Workshop Internacional *Aprendizajes Basados en Competencias*. Realizado en la Universidad Técnico Federico Santa María Valparaíso. Chile.

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objetives*. New York: Longman.

Corominas Rovira, E. y Equipo. (2005). *Competències genèriques a la formació universitària. Percepcions de l´alumnat i del professorat*. Paper presented at the VI Seminari Permanent d´Orientació Professional.

De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo

Hernández Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancias*, *8*.

Gairín, J. (coord.); Armengol, C.; Gisbert, M.; García, M.J.; Rodríguez, D. y Cela, J.M. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Barcelona: AQU. Disponible en internet http://www.aqu.cat/doc/doc_28508177_1.pdf.

García Aguilera, F.J. y Aguilera Cuenca, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo: Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

González, J. y Wagenaar, R. (2005). *Tuning educational structures in Europe II Universities´contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto & University of Groningen.

Martínez, F.; Berlanga, V.; Reguant, M.; Rubio, M.J.; Ruiz, A.; Torrado, M.; Vila, R. y Ahumada, M. (2012). Identification and validation of methodological research competencies in the degree of pedagogy, University of Barcelona. *8th Internacional Conference on Education*. Grecia.

Mateo, J. (2010). Claus de la transició a l´Espai Europeu d´Educació Superior. *Temps d´Educació*, *38,* 73-87.

Mora, J.G. (2004). Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. Coneixement i Societat: *Revista d'Universitats, Recerca i societat de la Informació*, *6*, 74-93.

Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 52(4), 1-13.

Patrón, R. y Campos, M.A. (2002). Estructuración conceptual sobre investigación educativa de estudiantes de Pedagogía en México (Universidad Intercontinental) y España (universidad de Salamanca). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 1,* 75-89.

Penzo, W. (Coord.); Fernández, V.; García, I.; Gros, B.; Pagès, T.; Roca, M.; Vallès, A. y Vendrell, P. (2010). Guia per a l'elaboració de les activitats d'aprenentatge. *Quaderns de docència universitària, 15*. Barcelona: ICE-Octaedro Disponible en internet http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/12072/1/QDU15.pdf

Reguant, M. (2010). Un espacio virtual de formación e intercambio, calidad u mejora de la Educación Superior. En R. Díaz (coord.). *VIII Reunión Nacional de Currículo y en el II Congreso Internacional de Calidad e Innovación de la Educación Superior*. Caracas: UCV.

Rodríguez Gascons, R. (2010). La definició de competències del Pedagog/a. *Educació i xarxa: La revista del Col•legi de Pedagogs de Cataluny*, n. 4, 35-37. Disponible en internet http://www.pedagogs.cat/doc/COPEC-Eix-4.pdf.

Salaburu, P.; Haug, G. y Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible.* Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

UB (2008). *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Aprobado por la Comisión Académica del Consejo de Gobierno del 30 de abril 2008. Disponible en el déposito digital de la UB.

Ventura, J.; Torrado, M.; Freixa, M. y Escofet, A. (2011). *Informe de seguiment del curs acadèmic 2009-10 del grau de Pedagogia.* Barcelona: documento interno.

Ventura, J.; Torrado, M.; Freixa, M. y Escofet, A. (2012). *Informe de seguiment del curs acadèmic 2010-11 del grau de Pedagogia.* Barcelona: documento interno.

¿QUÉ OPINIÓN TIENE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SUS PROPIAS COMPETENCIAS? DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA MEDIR SU PERCEPCIÓN

Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba, Córdoba, España
Carmen Corpas Reina, Universidad de Córdoba, Córdoba, España
Mª. Pilar Gutiérrez Arenas, Universidad de Córdoba, Córdoba, España
Email contacto: ed1ragaa@uco.es

Resumen

En este trabajo se muestra el proceso seguido en el diseño y validación de una herramienta de evaluación destinada al alumnado de sexto de Educación Primaria, cuya finalidad ha sido determinar la percepción que manifiesta el propio alumnado sobre su desarrollo en las ocho competencias básicas. Su diseño parte de una fase previa de operativización de las competencias básicas. Los resultados alcanzados en el proceso de validación proceden de una muestra constituida por 336 alumnos de Córdoba capital y provincia. El cuestionario resultante ha sido objeto de diferentes pruebas de validación psicométrica para identificar la fiabilidad y validez del mismo. Como resultado final se ha podido comprobar que puede ser un importante instrumento para que el alumnado de sexto de educación primaria pueda evaluar su propia percepción sobre el grado de adquisición de las competencias básicas.

Descriptores: *Competencias básicas, Educación primaria, Autopercepción, Instrumento de evaluación.*

Abstract

In this work shows the process followed in the design and validation of an instrument assessment destined students of 6th level in primary education, whose purpose was to determine the perception that students manifested itself on its development in the eight key competences. Its design is based on a previous phase of operationalization of key competences. The achieved results in the validation process derive from a sample of 336 students from Cordoba city and province. The resultant questionnaire has submitted to various psychometric validation tests to identify the reliability and validity. The end result has been found that can be an important instrument for students of sixth primary education to assess their perception of the degree of acquisition of key competences.

Keywords: *Key competences, Primary education, Self-perception, Evaluation instrument.*

Introducción

Mucho se ha escrito en torno al término "competencia". Su incorporación a la enseñanza obligatoria a partir de la publicación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (LOE) ha originado hasta más de cien definiciones del término, confiriéndole un

carácter polisémico como señala Coll (2007), Garagorri (2007), Pérez (2007) y Tobón (2007). A pesar de esta proliferación de definiciones, la Comisión Europea (2012) insiste en la necesidad de alcanzar una definición clara del término y recuerda que éstas son una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes apropiadas a un contexto específico y que han de contribuir a la realización personal, al desarrollo de una ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.

En nuestro sistema educativo se han definido ocho competencias básicas que ha de alcanzar el alumnado al finalizar su etapa formativa obligatoria -comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal-. En la comunidad autónoma de Andalucía, la adquisición de las mismas es evaluada de manera externa en diferentes momentos de la escolarización: en la etapa de educación primaria (prueba ESCALA y Pruebas de Evaluación de Diagnóstico) en segundo y cuarto curso respectivamente y en la etapa de educación secundaria obligatoria (Pruebas de Evaluación de Diagnóstico).

Pero en estas pruebas externas no se evalúan todas las competencias básicas mencionadas, por ello la Comisión Europea (2012) ha instado a los diferentes países miembros al fortalecimiento de las evaluaciones existentes y a generalizar la evaluación de todas las competencias. Al mismo tiempo, la Comisión Europea (2012) aboga por la incorporación de otras posibilidades evaluativas en torno a las competencias, sobrepasando los resultados de los test estandarizados que se están aplicando en las pruebas autonómicas, nacionales e internacionales (PISA, PIRLS, TIMMS). La propuesta realizada se centra en el impulso a una evaluación formativa mediante la evaluación por pares (*peer asssessment*) y la autoevaluación del estudiante (*self-assessment*), puesto que el uso de estas prácticas evaluativas han mostrado aumentos significativos en el desempeño alcanzado por el alumnado, incluso en niños de cinco años de edad (Black & William, (1998) (citados en Comisión Europea, 2012, p. 31).

En estas páginas nos centraremos en el ámbito de la autoevaluación de las ocho competencias básicas por parte del alumnado de sexto de educación primaria en la provincia de Córdoba. Esta iniciativa surge en el marco de la asignatura *Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en educación primaria* del grado de maestro de educación primaria[61] y de un trabajo previo de operativización de las competencias básicas realizado por Ramírez, Lorenzo, Ruiz & Vázquez (2011) en el que se establecieron los indicadores de evaluación de las ocho competencias básicas.

Al alumnado de segundo del grado de maestro de educación primaria que cursaba la asignatura se le propuso como trabajo de aula la elaboración de un dossier de recursos para mejorar las competencias básicas del alumnado de educación primaria desde una perspectiva contextualizada, es decir, real. En este sentido, al no poder disponer de los datos de las distintas pruebas debido a la confidencialidad de las mismas, se pensó en la elaboración de un cuestionario de autoevaluación del alumnado de sexto curso de educación primaria sobre su propia percepción del desempeño o del logro alcanzado en torno a las competencias básicas y, así, responder a las demandas de la Comisión Europea (2012).

[61] Impartida por las profesoras Corpas, Ramírez, Almedina y Serrano.

Nuestros objetivos, por tanto, se centraron en evaluar las competencias del alumnado de sexto de educación primaria desde su reflexión personal, ubicar al alumnado de grado en contextos reales de intervención y actuar en consecuencia y elaborar un cuestionario válido y fiable que pudiera medir dicha autoevaluación.

Método

La muestra participante ha estado constituida por 336 alumnos de sexto de educación primaria pertenecientes a 13 centros diferentes de Córdoba capital y provincia, tanto de titularidad pública como concertada. Esta muestra es con la que ha trabajado el grupo de 2ºA del grado de maestro de educación primaria. En cuanto al instrumento de recogida de información utilizado ha sido un cuestionario. Al no disponer de una herramienta validada para nuestro objetivo, se ha diseñado el AUTOCOMB, un cuestionario que mide la Autoevaluación de Competencias Básicas, a lo largo de una serie de fases que detallamos a continuación:

Primera fase: Establecimiento de los indicadores de evaluación de las ocho competencias básicas, éstos fueron tomados de la propuesta realizada por Ramírez, Lorenzo, Ruiz & Vázquez (2011), cuyo proceso de elaboración se detalla en la Figura 1.

Segunda fase: Elaboración del cuestionario.[62] El instrumento consta de una primera parte en la que se solicitan datos sociodemográficos del alumnado (preguntas 1 a 7) y de una escala de medición tipo Likert, que abarca desde el 1 al 5 (poco, regular, adecuado, bueno y excelente), de acuerdo con la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se establece la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria. La escala se estructura en ocho dimensiones, correspondiendo a las ocho competencias básicas: comunicación lingüística (ítems 8 a 22), matemática (ítems 23 a 34), conocimiento y la interacción con el mundo físico (ítems 35 a 44), tratamiento de la información y competencia digital (ítems 45 a 61), social y ciudadana (ítems 62 a 68), cultural y artística (ítems 69 a 75) aprender a aprender (ítems 76 a 83) y autonomía e iniciativa personal (ítems 84 a 89) (ver Anexo).

Tercera fase: Aplicación del cuestionario por parte del alumnado de segundo de grado de maestro de educación primaria en los centros participantes tras habérseles orientado sobre el proceso que debían llevar a cabo en dicha aplicación.

[62] El diseño del cuestionario fue realizado por la profesora Ramírez.

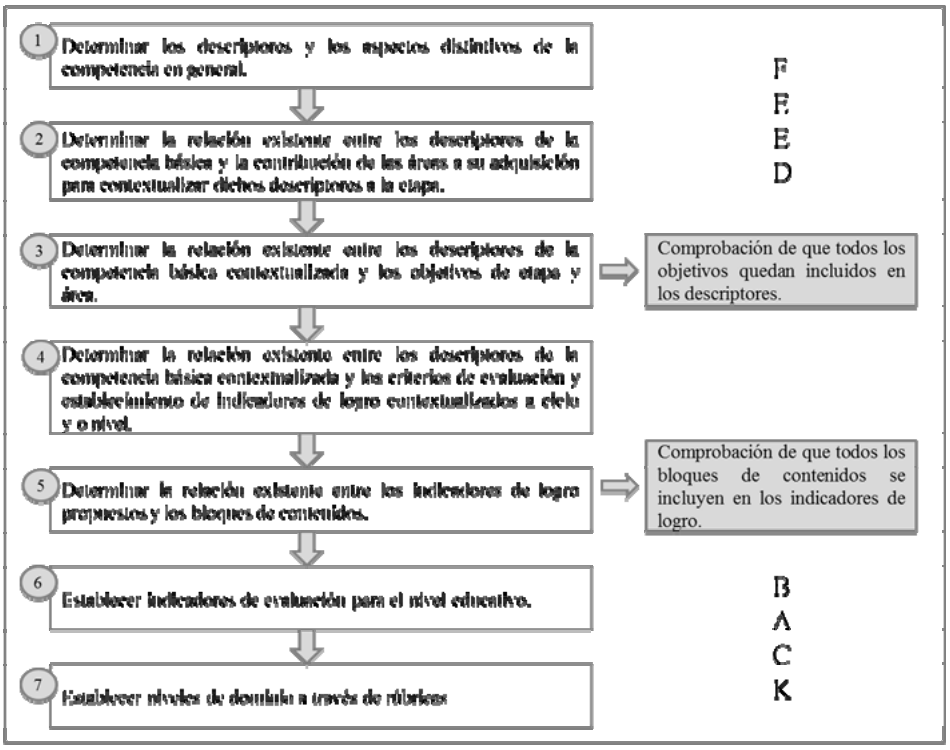


Figura 1. Fases seguidas en la operativización de las competencias básicas
Fuente: Ramírez, A., Lorenzo, E., Ruiz, J.R. & Vázquez, P. (2011). La evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización. *ED.UCO*, 5, 75-97.

El análisis realizado se ha centrado en determinar la fiabilidad y validez de este cuestionario, para ello las pruebas utilizadas han sido las siguientes: coeficiente Alfa de Cronbach y Análisis Factorial.

Resultados

El análisis de consistencia interna de la escala ha arrojado los resultados expuestos en la Tabla 1. En este sentido, el valor total de Alfa en la escala (0.960) indica un nivel elevado de estabilidad en las respuestas y, por tanto, indicios de garantías de fiabilidad. Aunque los coeficientes más bajos deberían ser revisados en un análisis posterior del cuestionario, si realizamos el mismo análisis a cada uno de los ítems el coeficiente oscila entre 0.959 y 0.960, lo que supone que cada uno de los elementos mide una porción de la competencia que queremos estudiar.

Tabla 1
Coeficiente Alfa por competencia

Comunicación lingüística	0,813
Matemática	0,890
Conocimiento y la interacción con el mundo físico	0,793
Tratamiento de la información y competencia digital	0,845
Social y ciudadana	0,791
Cultural y artística	0,800
Aprender a aprender	0,852
Autonomía e iniciativa personal	0,778
Total de la escala	0,960

En cuanto al Análisis Factorial exploratorio realizado a las 81 variables de la escala podemos señalar que la medida de *adecuación muestral KMO* con la finalidad de determinar si era idóneo o no realizar un Análisis Factorial, los resultados obtenidos (0.841) evidenciaban garantías de conseguir un buen resultado. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett (12171.857; p=0.000) indicaba la adecuación del Análisis Factorial para la explicación de los datos. Por su parte, el análisis de la matriz de correlaciones (determinante=9.41E-020) también ofrecía valores próximos a 0, lo que sugería su empleo.

El Análisis Factorial se inició con la obtención de comunalidades obtenidas a través del análisis de componentes principales, cinco de ellas (CL17, CL19, CL20, CM29 y CD60) fueron inferiores a 0.6 (pero no inferiores a 0.497), posteriormente se realizó el análisis a través del método de ejes principales y el número de comunalidades inferiores al límite establecido fue mayor, por lo que se desestimó este último.

El resultado fue la configuración de 21 factores, pero en la matriz de estructura factorial se podía apreciar que todas las variables saturaban en el primer factor, salvo dos variables (CD45 y CD58) que lo hacían en otros dos diferentes entre sí. La Figura 2 muestra cómo estas variables cargan de forma mayoritaria en el primer factor.

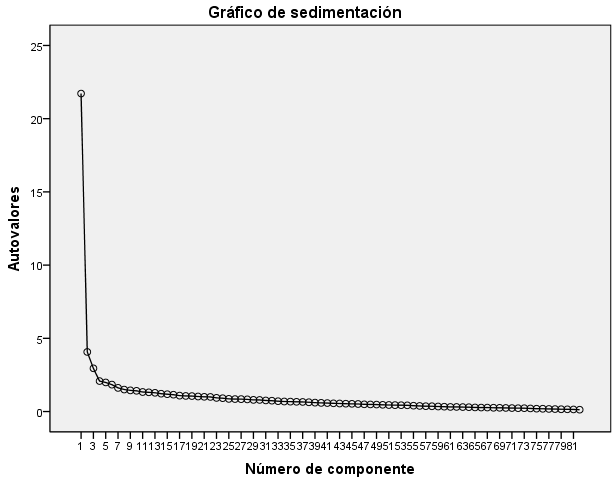


Figura 2. Gráfico de sedimentación

La varianza explicada por estos 21 factores era de 65,047%, lo que la situaría por encima del límite establecido por Henson & Roberts (2006). El primero de los factores explicaba un 26,485% de la varianza, contrastando con el 4,070% del segundo factor.

Todos los ítems que saturaban en el primer factor, salvo seis (CM33, CM34, CD51, CD52, CD53 y CD56) obtuvieron unas cargas comprendidas entre 0.4 y 0.717. Las cargas de estos seis ítems fueron superiores 0.3.

Posteriormente, se realizó una rotación de los factores (normalización Varimax con Kaiser) para comprobar si se producían alguna modificación, pero estas no tuvieron lugar y el gráfico correspondiente no pudo generar.

Discusión

El análisis de fiabilidad muestra una gran estabilidad en las respuestas de forma global para el conjunto de la escala. En cuanto a las dimensiones constituidas por las competencias conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal han arrojado los resultados más bajos, lo que nos llevará a revisar los ítems que componen cada una de estas competencias.

En lo que concierne al Análisis Factorial podemos señalar que la existencia de un único factor antes de realizar las rotaciones, aunque no prueba, sí pude apoyar la interpretación de unidemensionalidad del constructo medido por la escala. Este carácter unidemensional de carácter empírico, se complementa con una unidemensionalidad conceptual, fruto del proceso de operativización realizado en torno a las competencias básicas.

Asimismo, podemos señalar que las cargas realizadas por los ítems en el primer factor indican que cada ítem tiene en común lo que es común a todos los ítems, es decir, la autoevaluación de las competencias básicas.

La escala AUTOCOMB, por tanto, puede ser un importante instrumento para que el alumnado de sexto de educación primaria pueda evaluar su propia percepción sobre el grado de adquisición de las competencias básicas. No obstante, es necesario seguir mejorando el instrumento, sobre todo en aquellas dimensiones (competencias) e ítems con los valores más bajos.

Referencias

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, *161*, 34-39.

Comisión Europea (2012). *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf

Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.

Henson, R.K. & Roberts, J.K. (2006). Use of exploratory Factor Analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement,* 66, 393-416.

Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo. (*Boletín Oficial del Estado, número 106, de 4 de mayo de 2006).*

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía *(Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 166, de 23 de agosto de 2007).*

Pérez, A. (2007). *Las competencias básicas y el currículum*. Cantabria: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

Ramírez, A.; Lorenzo, E.; Ruiz, J.R. & Vázquez, P. (2011). La evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización. *ED.UCO*, 5, 75-97.

Tobón, S. et al. (2007). *Competencias básicas y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Anexo

B. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	Poco	Regular	Adecuado	Bueno	Excelente
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA					
1. Uso el lenguaje para organizar mis ideas y enlazarlas entre sí	1	2	3	4	5
2. Uso el lenguaje para expresar mis sentimientos y emociones	1	2	3	4	5
3. Uso el lenguaje para defender mis ideas ante los demás	1	2	3	4	5
4. Cuando hablo ordeno mis ideas, escucho, respeto el turno de palabra, miro a los demás	1	2	3	4	5
5. Soy capaz de comunicarme con otras personas de distintas culturas e idiomas	1	2	3	4	5
6. Uso el lenguaje para evitar la discriminación sexista y las discusiones	1	2	3	4	5
7. Cuando leo o escucho un texto, me entero de todo el contenido	1	2	3	4	5
8. Soy capaz de usar un lenguaje distinto dependiendo del lugar en el que estoy (colegio, casa, cumpleaños, supermercado,…)	1	2	3	4	5
9. Puedo comunicarme con distintas personas sin tener que hablar: con gestos, miradas, postura corporal,…	1	2	3	4	5
10. Soy capaz de responder a las preguntas que me hacen después de haber leído un texto y de decir cuáles son las ideas principales	1	2	3	4	5
11. Soy capaz de distinguir un chiste, un doble sentido, una ironía, etc.	1	2	3	4	5
12. Soy capaz de escribir diferentes textos de forma correcta tanto en papel como en el ordenador	1	2	3	4	5
13. Soy capaz de escribir sin cometer faltas de expresión ni de ortografía	1	2	3	4	5
14. Soy capaz de distinguir en una frase el sujeto y el predicado, los verbos, los adjetivos, adverbios, preposiciones, etc.	1	2	3	4	5
15. Me gusta leer libros	1	2	3	4	5
COMPETENCIA MATEMÁTICA					
16. Sé leer, escribir y ordenar los números naturales, enteros, fracciones, decimales, etc.	1	2	3	4	5
17. Soy capaz de utilizar instrumentos (escuadra, cartabón, regla, etc.) y unidades de medida (metro, cm., mm., etc.)para interpretar un plano o mapa	1	2	3	4	5
18. Utilizo a menudo fuera del colegio lo que he aprendido sobre las unidades de medida: longitud (metro), superficie (metro cuadrado), peso (Kg.), capacidad (litro) y tiempo (minuto, hora).	1	2	3	4	5
19. Reconozco formas geométricas en distintos objetos cuando salgo a la calle	1	2	3	4	5
20. Sé clasificar los polígonos, los cuerpos geométricos, etc. sin equivocarme	1	2	3	4	5
21. Soy capaz de hacer estimaciones de manera precisa: sobre medidas, sobre lo que puede ocurrir en un juego de azar, en un concurso, en un partido de fútbol, etc.	1	2	3	4	5
22. Para resolver un problema, primero leo el enunciado, luego selecciono los datos, después hago las operaciones, doy la solución y compruebo el resultado	1	2	3	4	5
23. Para resolver un problema utilizo la lógica	1	2	3	4	5
24. Soy capaz de hacer cálculo mental sin equivocarme	1	2	3	4	5
25. Sé que soy bueno o buena en Matemáticas	1	2	3	4	5
26. Me gustan las Matemáticas	1	2	3	4	5
27. Creo que las Matemáticas son muy importantes en la vida	1	2	3	4	5

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO					
28. Soy capaz de hacer itinerarios en un mapa o un plano	1	2	3	4	5
29. Reconozco los elementos y tipos de ecosistemas que hay en Andalucía	1	2	3	4	5
30. Soy consciente de lo que pasaría si no se cuida el medio ambiente	1	2	3	4	5
31. Soy capaz de reconocer las partes de las plantas y decir los tipos que hay	1	2	3	4	5
32. Soy capaz de clasificar a los animales vertebrados e invertebrados	1	2	3	4	5
33. Soy capaz de cuidarme y prevenir accidentes	1	2	3	4	5
34. Soy capaz de comer de acuerdo con una dieta adecuada, sin abusar de chucherías, dulces, hamburguesas, etc.	1	2	3	4	5
35. Soy capaz de realizar los experimentos que vemos en clase siguiendo un plan y teniendo cuidado en todo momento	1	2	3	4	5
36. Conozco los cambios que las tecnologías han provocado en la sociedad: transporte, medicina, medios de comunicación, etc.	1	2	3	4	5
37. Soy capaz de hablar sobre el universo, los planetas, las estrellas, etc. dando información importante	1	2	3	4	5
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL					
38. Sé manejar un procesador de textos (Word, Writer)	1	2	3	4	5
39. Sé utilizar una hoja de cálculo (Excel, Calc)	1	2	3	4	5
40. Soy capaz de hacer una presentación electrónica (power point, impress)	1	2	3	4	5
41. Soy capaz de utilizar el ordenador para hacer dibujos, modificar imágenes y/o realizar animaciones (paint, photoshop)	1	2	3	4	5
42. Soy capaz de escribir textos, redacciones, etc. en el ordenador	1	2	3	4	5
43. Sé hacer una corrección ortográfica de un texto a través del ordenador	1	2	3	4	5
44. Sé usar la calculadora que está incorporada en el ordenador	1	2	3	4	5
45. Soy capaz de utilizar el ordenador para crear y/o modificar música	1	2	3	4	5
46. Cuando quiero información sobre algún tema que me interesa lo busco en Internet siguiendo un plan	1	2	3	4	5
47. Cuando entro en una página de Internet, sé diferenciar si me puede servir para lo que busco o no	1	2	3	4	5
48. Soy capaz de descargarme juegos, canciones, vídeos, etc. de Internet	1	2	3	4	5
49. Soy capaz de enviar mensajes por correo electrónico	1	2	3	4	5
50. Si se estropea el ordenador, soy capaz de arreglarlo	1	2	3	4	5
51. Sé comunicarme con otros niños y niñas a través del messenger, chat, redes sociales, etc.	1	2	3	4	5
52. Soy capaz de intercambiar fotos por Internet	1	2	3	4	5
53. Soy capaz de controlar el tiempo que dedico al ordenador sin necesidad de que mis padres o profesores me lo recuerden	1	2	3	4	5
54. Cuando leo un texto soy capaz de relacionarlo con cosas que ya sé	1	2	3	4	5
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA					
55. Soy capaz de trabajar en equipo respetando a los demás	1	2	3	4	5
56. Sé cuáles son las funciones del Ayuntamiento, Parlamento, etc.	1	2	3	4	5
57. Sé lo que tengo que hacer cuando tengo que reclamar algo a una institución	1	2	3	4	5
58. Soy capaz de distinguir cuándo se produce una situación de discriminación o injusticia con otra persona	1	2	3	4	5
59. Conozco la historia de mi comunidad autónoma	1	2	3	4	5
60. Sé distinguir cuándo una persona se dedica al sector primario, secundario o al terciario	1	2	3	4	5
61. Conozco las características de otras culturas diferentes a la mía en mi comunidad	1	2	3	4	5
COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA					
62. Soy capaz de distinguir las características principales de una obra de arte, de una obra literaria e identificar a sus autores	1	2	3	4	5
63. Soy capaz de expresar mis ideas y sentimientos a través de la plástica, la música o el baile	1	2	3	4	5
64. Soy una persona bastante creativa en las actividades que hago	1	2	3	4	5

65. Soy capaz de utilizar diferentes materiales, texturas, formas, colores, etc. para hacer una composición plástica	1	2	3	4	5
66. Soy capaz de trabajar en equipo para hacer un baile grupal, teatro, canción, mural, collage, etc.	1	2	3	4	5
67. Soy capaz de dar mi opinión justificada sobre una obra de arte, música, danza, etc.	1	2	3	4	5
68. Sé reconocer cuándo una obra de arte, una canción, un baile, etc. es original y creativo y cuándo es una copia	1	2	3	4	5
COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER					
69. Cuando realizo una actividad, antes planifico lo que voy a hacer	1	2	3	4	5
70. Pongo en práctica en otros lugares lo que he aprendido en clase	1	2	3	4	5
71. Pongo en práctica en clase lo que he aprendido en otros lugares	1	2	3	4	5
72. Soy capaz de explicar cómo aprendo las cosas	1	2	3	4	5
73. Estoy satisfecho o satisfecha con mi trabajo en el colegio	1	2	3	4	5
74. Soy responsable con las tareas que tengo que hacer individualmente y en equipo	1	2	3	4	5
75. Me pongo cada día retos para conseguir en el colegio	1	2	3	4	5
76. Soy capaz de pensar en cómo mejorar mis resultados en el colegio	1	2	3	4	5
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL					
77. Participo en los debates o charlas que tenemos en clase	1	2	3	4	5
78. Soy capaz de ser el/la líder de un grupo de trabajo en clase	1	2	3	4	5
79. Valoro las ideas de los demás	1	2	3	4	5
80. Reconozco las cosas que he hecho mal	1	2	3	4	5
81. Cuando realizo una actividad, sigo un camino planificado	1	2	3	4	5
82. Cuando me equivoco, intento hacerlo mejor la próxima vez	1	2	3	4	5

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

José Sánchez Santamaría, Universidad de Castilla-La Mancha
Sonia Morales Calvo, Universidad de Castilla-La Mancha
Email contacto: jose.ssantamaria@uclm.es

Resumen

Esta propuesta tiene como objetivo mostrar los principales resultados del proceso de diseño y validación de un cuestionario sobre el desarrollo de competencias profesionales en materia de investigación educativa. Para ello, en primer lugar, se ha realizado una revisión documental de 7 planes de estudio de grado en Educación Social; en segundo lugar, se ha procedido a una validación a través de un grupo de expertos. El resultado ha sido un instrumento compuesto por 2 escalas con 8 subescalas y 127 ítems tipo likert con seis opciones de respuesta. Los resultados obtenidos del proceso de validación muestran valores positivos, aunque hay que atender algunas cuestiones de contenido y extensión del cuestionario. Así pues, se cuenta con un cuestionario listo para analizar sus propiedades psicométricas con mayor profundidad.

Descriptores: *Metodología de Investigación, Validez, Fiabilidad, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Enseñanza Basada en la Investigación, Competencias, Docencia Universitaria.*

Abstract

This proposal aims to show the main results of the validation process and design a Questionnaire on Competency-Based Development in Educational Research. Firstly, a literature review about eight grade curriculum in Social Education has been conducted, secondly, a validation process by an expert panel has been proceeded. The finding has been an instrument with 2 scales, 8 subscales and 127 items with a Likert summative scale with six response options. The preliminary results are quite a few positive values though they should be address some issues of content and length of the questionnaire. Thus, it has a questionnaire ready to test its psychometric properties further.

Keywords: *Research Methodology, Validity, Reliability, European Higher Education Area (EHEA), Research-Based Education, Competencies, University Teaching.*

Introducción

Sentido y función de la investigación en la Educación Social

La práctica profesional en Educación Social se caracteriza por ser provisional, cambiante, dinámica y con una clara tendencia a hacerse innecesaria ya que se dirige a la

superación de deficiencias, problemas y dificultades propias del desarrollo social y para la promoción y prevención social. Asimismo, viene determinada por el sujeto al que se dirige la acción socioeducativa, y por el modelo que se adopta a partir de lo que la investigación avala mediante evidencias empíricas sólidas, intentando superar una intervención basada en supuestos por una práctica avalada por hechos objetivables (Ballesteros Velázquez, 2003; Orellana, Almerich y Suárez, 2010). Todo ello en un contexto interdisciplinar, al tener que trabajar con distintos profesionales de lo social. Esto pone de relieve que toda intervención socioeducativa debe estar sometida a la lógica de la indagación permanente (poner en cuestión), y en concreto, el educador social debe introducir en su buen hacer profesional tres aspectos: ver, juzgar y actuar a partir del método científico. Esto significa que a través de la investigación debe ser capaz de (Sánchez Santamaría, 2011): a) asumir como propio, desde la óptica científica, el ejercicio de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y contextos socioeducativos y formativos; b) comprender, valorar y juzgar los fenómenos y hechos sociales para optimizar sus proyectos y actuaciones bajo criterios de oportunidad, idoneidad, eficacia, calidad, globalidad y flexibilidad; y, c) avanzar en su desarrollo profesional como elemento irrenunciable para la mejora de su práctica.

Lo anterior implica desterrar determinadas concepciones academicistas sobre la investigación en Educación Social, alejadas de la realidad y que no aportan un saber hacer aplicado al contexto de intervención socioeducativa. Para estos fines, la investigación socioeducativa es considerada como un medio al servicio de la transformación de los fenómenos, hechos y situaciones educativas, con la intención de ajustar su intervención a las demandas y necesidades reales de los sujetos objeto de intervención y de mejorar la práctica como profesional comprometido con una sociedad democrática, bajo referentes éticos (Fullana, Pallisera, Tesouro y Castro, 2009). Por lo que los métodos de investigación educativa constituyen una subdisciplina científica relacionada con el desarrollo de metodologías de análisis de la realidad social, mostrando las técnicas y los procedimientos adecuados a los objetivos perseguidos en cualquier investigación educativa, de manera que se pueda obtener una descripción, comprensión y explicación científica del objeto/sujeto de estudio con aras a una intervención socioeducativa de calidad (Sánchez Santamaría y Morales, en prensa, 2014).

La Educación Social es una profesión de carácter pedagógico, cuyo ámbito de competencia es la generación de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas para la incorporación del sujeto a la diversidad de las redes sociales y su promoción cultural y social (ASEDES, 2004). En este sentido, y desde un enfoque más crítico, se entiende por educador/-a social como aquel/-lla *"profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas… se concibe como un agente de cambio social, dinamizador de los grupos y colectivos sociales a través de la acción educativa"* (Petrus, 1994, p. 58).

De esta perspectiva, se aprecia la convergencia entre intervención e investigación en Educación Social, lo que afianza el carácter aplicado y de utilidad social de la investigación científica. Dicho de otro modo, la investigación y la intervención socio-educativa no se pueden separar ya que la investigación forma parte del proceso de elaboración y acción de la intervención. En este sentido, con la introducción del enfoque de competencias profesionales, la docencia universitaria en materia de investigación en Educación Social se enfrenta a nuevos retos en el marco del proceso de convergencia europea en materia de Educación Superior. Sus implicaciones son muy diversas: énfasis en el aprendizaje del estudiante, cambio en el rol docente, promoción de metodologías activas, etc. La intención es aprovechar el potencial

pedagógico de otras herramientas didácticas distintas a las clases magistrales para dar respuesta a las demandas generadas en el marco de las asignaturas de metodología de investigación y/o evaluación en educación, por dos motivos: mejorar el desarrollo didáctico orientado a la adquisición competencial y una mayor preocupación por la calidad de la docencia con implicaciones en el desarrollo profesional del alumnado (Morales, 2011; Morales y Sánchez Santamaría, 2012).

Este trabajo, inscrito dentro de una línea de investigación sobre la mejora de la docencia universitaria en asignaturas de metodología en Educación Social desde 2008, se centra en mostrar, en sus primeros pasos, el proceso de diseño y validación de un cuestionario sobre la adquisición y desarrollo de competencias de investigación,

Método

Se trata de un diseño de validación de pruebas (Jornet y Suárez, 1996), que consiste en la elaboración y validación de contenido, de constructo y predicción del cuestionario sobre Adquisición y Desarrollo de Competencias de Investigación en la Docencia Universitaria (*Cuestionario ADES-CIDU*), con una escala sumativa tipo likert (de 1 a 6 grados).

En este trabajo solo se presentan los resultados pertenecientes a la fase I y II del proceso de validación: elaboración de bancos de ítems a partir del análisis documental y juicio de expertos, respectivamente. El resto de fases están en proceso: la fase III sobre el proceso de validez de constructo a través del análisis factorial de componentes principales (rotación varimax, índice KMO, criterio de asignación a factor .400 o superior de saturación y menor .300 en otros factores), fiabilidad y consistencia interna y estabilidad temporal (coeficiente α de Cronbach, inter-elementos promedio); y, fase IV de validez predictiva mediante correlaciones (producto-momento de Pearson) y análisis de regresión múltiple (variable criterio puntuación media en la asignatura: $p<.001$) en relación a su capacidad para predecir el rendimiento académico (Tabla 1).

Tabla 1
Síntesis del diseño metodológico

Método	Diseño validación de pruebas			
Propósito	Validez de contenido, constructo y predictiva			
Fases	I. Revisión analítica: banco de ítems	II. Análisis y evaluación de jueces	III. Pilotaje	IV. Aplicación
Recogida de datos	Análisis documental: revisión y lectura selectiva mediante un análisis crítico	Juicio de expertos (https://students.sgizmo.com/projects/preview?id=1221769)	Cuestionario ADES-CIDU (https://students.sgizmo.com/projects/preview?id=1221770)	
Muestra	Intencional: 7 planes de estudio	Intencional: 10 expertos	Aleatorio estratificado: alumnado por campus y curso $n = \frac{K^2 * p * q * N}{\left(e^2\right) * (N-1)} + K^2 * p$	
Criterios muestrales	Accesibilidad de la información en web	Perfil en metodología de investigación	Destinatarios potenciales: alumnado del grado de Educación Social	
Análisis de datos	Análisis de contenido: interpretación directa y comparativa	Estadísticos descriptivos, coeficiente de variación y coeficiente W de Kendall	Descriptivos, factorial componentes principales, fiabilidad, correlaciones y regresión múltiple	
Limitaciones del proceso	Representatividad y reflejo práctica	Intereses del investigador y discrepancia – jueces	Exploratorio y local	

Resultados

Diseño del cuestionario ADES-CIDU: validez de contenido y primera versión

Los estudios que se han centrado en la formación en competencias de investigación en Educación Social se integran dentro de los trabajos sobre el desarrollo de competencias en el marco del Practicum (Morales, 2010) o la adquisición de competencias profesionales en el plan de estudios (Fullana, Pallisera y Planes, 2011). Son escasos los trabajos que centran toda su atención en el contenido específico de las competencias de investigación (Ballesteros Velázquez, 2003; Sánchez Santamaría y Morales, en prensa, 2014).

Una cuestión esencial, y que aporta cierta validez de contenido, es realizar una revisión de distintos planes de estudio sobre el grado de Educación Social en las universidades españolas. Esto se hace con la doble intención de: a) contar con referentes comparativos; y, b) situar en un contexto más amplio el plan de estudios de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Tabla 2
Características curriculares de la investigación educativa en distintos planes de estudios de Grado en Educación Social, curso 2012/13

Institución	Materia	Asignaturas	Créd.	Contenidos	Competencias
UVEG	Educación Métodos de Investigación Educativa	Iniciación a la investigación en educación (FB); Análisis de datos en educación (OB); Métodos de recogida de información en educación (OB); Medición educativa (OB)…	28,5	Bases epistemológicas, proceso general de investigación, criterios de calidad de la investigación cuantitativa y cualitativa, diseños y recursos tecnológicos para el análisis de datos	Planificar y desarrollar un proyecto de investigación, crear y producir información y actuar éticamente y colaboración profesional
UCM		Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales (FB); Elaboración y Análisis de Informes de Investigación Socioeducativa (OP)	12	Introducción a la Metodología de Investigación y Observación en Ciencias Sociales. Las técnicas de registro y de análisis	Conocer y aplicar técnicas de recogida de información; Conocer y aplicar metodologías y técnicas estadísticas básicas; saber analizar los datos obtenidos; organizar e interpretar la información; desarrollar la curiosidad intelectual y el compromiso; emplear y comprender el lenguaje técnico de la investigación pedagógica
UNED	Investigación para la mejora de la realidad social	Estadística aplicada a la Educación (FB); Métodos de Investigación en Educación Social (OB); Investigación-acción y	18	Nociones básicas; Proceso general de investigación; diseños de investigación; medición; escalas; fiabilidad y validez;	Detectar y formular un problema, de acuerdo a su marco teórico y metodología; conocer técnicas e instrumentos recogida de información en relación al diseño; organizar, analizar e

		sistematización de prácticas en educación social (OP)		observación; instrumentos de investigación; análisis de casos	interpretar resultados; elaborar informes.
UPV	Los contextos de la educación Desarrollo profesional y práctica socioeducativa	Estadística en la educación (OB); Elaboración de proyectos de investigación (OB)	12	Conceptos básicos de Estadística; organización y representación gráfica de una variable; estadística descriptiva e inferencial y usos de software estadístico	
UPO	Investigación Participativa Aplicada a la Educación Social	Metodologías participativas de investigación aplicadas a la educación social (OB); Modelo de planificación e investigación educativa (OB)	12	Investigar en educación, nociones básicas; metodología; modelos de planificación; informes de investigación	Conocer y comprender bases teóricas y metodológicas; diagnosticar y analizar los factores y procesos socioeducativos; diseñar, planificar, gestionar y desarrollar y evaluar; adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa
URLL	Investigación, diagnóstico i evaluación en educación social	Métodos y técnicas de investigación (OB); Técnicas de entrevista (OB); Investigación aplicada a la intervención (OB)	15	Investigación científica (ciencia y investigación), análisis de la realidad en ciencias sociales y métodos y técnicas de investigación	Conocer las diferentes metodologías científicas y les principales técnicas De observación; conocer los modelos y herramientas de investigación y diagnóstico, diseñar y aplicar instrumentos de investigación
UCLM	Métodos de investigación e intervención educativa	Métodos de Investigación Educativa (OB)	6	Nociones básicas y ética; proceso general de investigación: problema, diseño, teoría muestral, recogida y análisis de datos, difusión de informes	Detectar, analizar y valorar demandas y necesidades socioeducativas, diseñar, implementar y evaluar proyectos investigación; aplicar bases teóricas de investigación, técnicas de recogida y análisis de datos

Fuente: Elaboración a partir de los planes de estudio de Educación Social de las 7 Universidades escogidas en el trabajo, 2013.

Del análisis comparado de estos planes de estudio, y teniendo en cuenta los trabajos publicados por la ANECA y distintos estudios sobre competencias profesionales de investigación en Educación Social, así como los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Morales y Sánchez-Santamaría, 2012; Sánchez-Santamaría y Morales, en prensa, 2014): estrategias de aprendizaje, estrategias didácticas, ámbitos y competencias, se ha elaborado la versión inicial del cuestionario.

Tabla 3
Estructura del Cuestionario ADES-CIDU, versión inicial

Escalas	Subescalas
I. Proceso de Iniciación a la Investigación	Conocimientos básicos
	Estrategias de aprendizaje
	Estrategias didácticas
	Usos y obstáculos tutorías
	Valoración global
Subtotal	**5**
II. Proceso de Experimentación a la Investigación	Usos y transferencias
	Ámbitos de aplicación
	Valoración Global
Subtotal	**3**
Total	**8**

Fuente: Cuestionario ADES-CIDU (v01), 2013

Revisión lógica del cuestionario ADES-CIDU: concordancia entre jueces

Del análisis de los descriptivos básicos (media y desviación típica), en función de los 3 criterios utilizados por los jueces, se desprende una buena valoración del cuestionario. De este modo, los jueces valoran que el lenguaje utilizado en el cuestionario es adecuado para los destinatarios del mismo: estudiantes universitarios de Educación Social (M=3.62; Sx=.263). A este respecto se han modificado algunos ítems en los que los jueces identificaban problemas en el uso del lenguaje. En este mismo sentido, los jueces validan la relevancia de los ítems según las dimensiones del cuestionario, aunque se evidencian algunas recomendaciones sobre la necesidad de revisar el encaje de algunos ítems dentro de la subescala "usos y transferencias" (M=3.55; Sx=.238). Y, por último, aunque se valora bien la susceptibilidad de los ítems en términos de adecuación a las dimensiones del cuestionario, si que algunos jueces ponen el acento en intentar disminuir el número de ítems, de forma especial, en las subescalas de "conocimientos básicos", "usos y transferencias" y "ámbitos de aplicación" (M=3.63; Sx=.236).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos básicos del cuestionario ADES-CIDU según criterios de claridad, relevancia y susceptibilidad

Escalas	Subescalas	Ítems	Claridad		Relevancia		Susceptible	
			M	DT	M	DT	M	DT
I. Proceso de Iniciación a la Investigación	Conocimientos básicos	57	3.61	.353	3.51	.332	3.67	.371
	Estrategias de aprendizaje	6	3.35	.590	3.58	.668	3.52	.558
	Estrategias didácticas	9	3.51	.532	3.63	.500	3.62	.445
	Usos y obstáculos tutorías	6	3.57	.433	3.61	.388	3.51	.448
	Valoración global	6	3.57	.528	3.47	.571	3.73	.439
Subtotal	**5**	**84**	**3.56**	**.280**	**3.56**	**.305**	**3.58**	**.258**
II. Proceso de Experimentación a la Investigación	Usos y transferencias	17	3.74	.429	3.42	.356	3.61	.408
	Ámbitos de aplicación	20	3.74	.332	3.64	.166	3.78	.304
	Valoración Global	6	3.70	.483	3.53	.502	3.75	.425
Subtotal	**3**	**43**	**3.73**	**.370**	**3.53**	**.262**	**3.71**	**.288**
Total	**8**	**127**	**3.62**	**.263**	**3.55**	**.238**	**3.63**	**.236**

Fuente: Cuestionario ADES-CIDU (v01), 2013

Si se considera la variabilidad en función de las escalas y subescalas, se puede destacar que la distribución de los ítems es homogénea al situarse por debajo del 25%. Solo se aprecia un valor notablemente superior en la subescala II referida al criterio de susceptibilidad, derivado por la falta de homogeneidad de los jueces en los ámbitos de la investigación en Educación Social.

Tabla 5
Variabilidad de las escalas y subescalas valoradas por los jueces: claridad, relevancia y susceptibilidad

Criterio	Escala	Subescalas	Media	Sx	CV
Claridad	I-II		3.62	.263	7.26
		I	3.56	.280	7.86
		II	3.73	.370	9.92
Relevancia	I-II		3.55	.238	6.70
		I	3.56	.305	8.57
		II	3.53	.262	7.42
Susceptibilidad	I-II		3.67	.251	6.84
		I	3.62	.076	2.10
		II	3.71	.830	22.37

Fuente: Cuestionario ADES-CIDU (v01), 2013

Y, en relación a la similitud en las valoraciones dadas por los jueces, cabe comentar la existencia de un consenso pobre pero con significación estadística para la claridad ($p<.002$) y la relevancia ($p<.001$), a excepción del criterio de susceptibilidad ($p<.656$). Además, el análisis de los ítems nos informa de que el coeficiente de correlación de Spearman muestra valores de intensidad medios y bajos.

Tabla 6
Síntesis del coeficiente de concordancia W de Kendall

Criterio	Valor	Fuerza
Calidad	.138	Pobre
Relevancia	.140	Pobre
Susceptibilidad	.095	Pobre

Fuente: Cuestionario ADES-CIDU (v01), 2013.

Conclusiones

De la aplicación de la fase I y II, se ha obtenido el cuestionario ADES-CIDU. Respecto a ello conviene comentar tres cuestiones, a saber:

- El cuestionario presenta una correcta validez de contenido, al estar en relación con los contenidos y competencias trabajadas en los grados de Educación Social en las universidades españolas. A ello, se une la abundante literatura que avala este hecho, así como la caracterización de los ítems recogidos en las subescalas de estrategias de aprendizaje, entre otras.
- Las valoraciones de los jueces, de acuerdo a los tres criterios escogidos para validar el cuestionario, son bastante elevadas, en el sentido de que sus respuestas mantienen una concordancia homogénea. Este aspecto viene avalado por la significación estadística en relación al primer y segundo criterio, mientras que no sucede así en el tercer

criterio, a lo que hay que unir una similitud pobre en las repuestas, incluso tras haber depurado los valores extremos. Esto plantea una revisión del cuestionario, en concreto atendiendo a las distribuciones y concordancias de cada uno de los ítems.

- Un aspecto que requiere ser revisado, a la luz del comentario de ciertos jueces, así como por cuestiones de fiabilidad en la administración del cuestionario, es el número ítems en algunas subescalas, de forma especial, en la de "conocimientos básicos".

Una vez contempladas estas cuestiones, nos encontramos trabajando en el pilotaje y administración del cuestionario para analizar su comportamiento psicométrico.

Referencias

ASEDES (2004). *Documentos profesionalizadores. Educación Social*. Fuente: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143

Ballesteros Velázquez, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Agora digital, 6*. Fuente: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=4272&clave_busqueda=93991

Fullana, J., Pallisera, M., Tesouro, M., y Castro, M. (2009). Professional placement and professional recognition of social education graduates in Spain. A ten-year balance. *Social Work Education. The International Journal*, *28*(4), 336–350.

Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación, 56*, 1-13. Fuente: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688115

Jornet, J. M. y Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa, 14*(2), 141-163.

Morales, S. (2010). El Practicum en Educación Social: El portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación,* 20, 33-58.

Morales, S. (Dir.) (2011). *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Morales, S. y Sánchez Santamaría, J. (2011). La pregunta de investigación como estímulo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Métodos de Investigación en Educación Social. En J. Lirio y E. Portal (dirs.), *Educación Social. Materiales y estrategias didácticas de apoyo para el título de grado* (pp. 149-163). Talavera de la Reina: UCLM.

Morales, S. y Sánchez Santamaría, J. (2012). Una experiencia docente sobre aprender a investigar en educación social: diseño y desarrollo de proyectos de investigación socioeducativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 30,* 181-204.

Orellana, N., Almerich, G., y Suárez, J.M. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.

Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Sánchez Santamaría, J. y Morales, S. (en prensa, 2014). Desarrollando competencias de investigación a través de metodologías activas en un entorno B-learning. *Revista de Educación. Contextos Educativos*.

UNA PROPUESTA MULTIDISCIPLINAR EN EL ÁREA DE MÚSICA DE LA ESO: LA FORMACIÓN CORPORAL Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Paloma Mora Goterris, Universidad Jaume I de Castellón
Dr. José María Peñalver Vilar, Universidad Jaume I de Castellón
Email contacto: al226576@alumail.uji.es

Resumen

Presentamos una propuesta didáctica que pretende ofrecer al alumnado de enseñanza secundaria una educación y una formación básicas en conciencia corporal a través del área de música. La finalidad es realizar una investigación que nos permita conocer si, a partir del área de música y por medio de contenidos propios de la misma, se pueden trabajar también otros contenidos interdisciplinares. De este modo favorecemos la actitud, el interés y la motivación de los alumnos de este nivel educativo por la asignatura de música y contribuimos al mismo tiempo a su desarrollo integral. Esta propuesta, que surge de una necesidad formativa, puesto que con frecuencia observamos la poca atención que se concede a la actitud y al conocimiento corporal, aspectos que consideramos fundamentales para conseguir una educación integral de los alumnos, también permite ofrecer a los alumnos de la ESO la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas.

Descriptores: *Educación musical, Expresión corporal, Educación Secundaria Obligatoria, Motivación, Estrategias de intervención.*

Abstract

We are presenting a didactic proposal which wants to offer to Secondary Education students a basic education and training in corporal conscience through the subject of music. The purpose of this investigation is to know if by means of music and its contents, knowledge of other subjects can be worked on. In that way, we can favour the attitude, the interest, and the motivation of these students and contribute at the same time to their integral development. This proposal, which arises from a formative need, because only a small attention is usually granted to the attitude and to corporal knowledge, aspects that we consider to be fundamental to obtain an integral education, and it also allows us to offer to the secondary students the opportunity to learn and experiment with specific corporal techniques.

Keywords: *Musical education, Body language, Secondary Obligatory Education, Motivation, Strategies of intervention.*

Introducción: objetivos y estado de la cuestión

Los objetivos principales de nuestro trabajo residen, por una parte, en medir la motivación que tienen los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria hacia la asignatura de

música, y por otra, en promover esta motivación a través de una intervención de corta duración de carácter interdisciplinar. Puesto que la motivación es uno de los determinantes más significativos del rendimiento académico de los alumnos especialmente en la etapa de la adolescencia. Localizamos diferentes estudios que analizan la motivación que los estudiantes de secundaria encuentran en las actividades convencionales realizadas durante sus clases de música en el instituto (LOWE, 2011; LEUNG Y MCPHERSON, 2010; MCPHERSO Y O'NEILL, 2010). También hallamos diferentes investigaciones en las que se aplican intervenciones basadas en la música para tratar diferentes aspectos como la agresividad (CHOI, SOO LEE Y LEE, 2010), la interculturalidad (SIANKOPE, 2004) o diferentes enfermedades (ROBB Y CARPENTER, 2009), pero no encontramos ninguno que tenga como objetivo aumentar la motivación por la música en sí misma a través de una intervención interdisciplinar.

Asimismo, también observamos la poca atención que se concede a la actitud y el conocimiento corporal ante situaciones de estrés o de ansiedad, por lo que existe una necesidad formativa. Estos contextos provocan bloqueo, crispación y suelen aparecer como síntomas severos en algunos estudiantes que, en muchas ocasiones, merman sus posibilidades y disminuyen su capacidad de aprendizaje. En este sentido, la poca experiencia acumulada por los alumnos durante la aplicación del currículo general de las enseñanzas obligatorias, tanto en primaria como en secundaria, en lo que se refiere a estos contenidos, evidencia no solo la falta de intervención en el trabajo de consciencia corporal, sino la extraordinaria necesidad que sigue existiendo dentro del currículum vivencial del propio alumnado, y deja abierto todo un abanico de posibilidades y de posibles aplicaciones. La necesaria capacidad de auto-observación se convierte así en una experiencia educativa gratificante que aporta un epílogo bastante significativo en los jóvenes que terminan esta etapa de educación obligatoria, y abre un interesante camino, tanto para todos aquellos que posteriormente quieran orientar su actividad a la realización de posteriores estudios superiores, como para quienes decidan acceder directamente a la vida profesional o a cualquier otro tipo de estudios, puesto que como personas que son, estas vivencias les serán útiles en cualquier situación.

A través de esta propuesta, la educación corporal se convierte en una aportación fundamental en la formación de los alumnos. Será imprescindible un conocimiento mínimo de la anatomía así como de diferentes técnicas posturales y de trabajo corporal que se desarrollan a través de la experiencia práctica, tanto en el contexto individual como en el grupal, con el fin de que perduren en mayor medida en los alumnos.

Método

Para demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música se han elegido ocho grupos de alumnos, cuatro de 2º curso de la ESO y otros cuatro de 3º, de dos centros de régimen general, y se les ha realizado los cuestionarios seleccionados tras el análisis de los posibles instrumentos de evaluación para conocer su motivación inicial hacia la asignatura. Tras esta valoración preliminar se ha puesto en práctica nuestra propuesta basada en la educación y la formación corporal a través de la música con la mitad de estos grupos, a los que hemos llamado grupos experimentales, con el objetivo de poder medir, al finalizar nuestra intervención, si se ha experimentado una mejora significativa en la motivación de dichos grupos con relación a los alumnos de los grupos de control, los cuales no han recibido ninguna intervención específica.

La intervención realizada en los grupos experimentales contiene contenidos interdisciplinares, y tiene una duración de 12 sesiones. En cada una de estas sesiones se

trabajan contenidos propios de la asignatura de música, de la asignatura de educación física y de la asignatura de ciencias naturales. La intervención tiene especificados sus propios instrumentos de evaluación, dirigidos a poder adaptar y modificar durante cualquier momento de la investigación los contenidos y la metodología, para facilitar la asimilación de los mismos por parte de los alumnos.

Resultados

Realizando una búsqueda de información en cuanto a instrumentos para valorar la motivación de los alumnos de educación secundaria obligatoria encontramos:

- **MAPE-I**: Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución; (ALONSO Y SÁNCHEZ, 1992)
- **EAM**: Escala de Motivación Académica; (VALLERAND ET AL., 1992)
- **AM-1**: Cuestionario de Automensajes Motivacionales; (ALONSO, 1995)
- **CEMA II**: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en secundaria; (NÚÑEZ ET AL., 1997)
- **MEVA**: Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje; (ALONSO, 2005)
- **ÍNDICE EMPA**: Índice de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje; (GRUPO INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN, 2010).

Tras esta búsqueda surgió la necesidad de analizar y comparar dichos instrumentos con la finalidad de encontrar el modelo que más se pudiera adaptar a nuestra intervención. Después de realizar dicho análisis nos decantamos por emplear el Índice EMPA como instrumento de evaluación por los siguientes motivos:

- Representa el instrumento de menor antigüedad, por lo que consideramos que es el que mayor se puede ajustar a la hora de medir la motivación de los estudiantes de secundaria en la actualidad, puesto que cuando fue elaborado ya se encontraba vigente el actual sistema de Educación Secundaria Obligatoria.
- Es uno de los cuestionarios valorados más innovadores, puesto que no se basa en cuestionarios anteriores desarrollados en España, ni representa la adaptación al castellano de cuestionarios validados en otras lenguas.
- A pesar de su poca antigüedad ha sido desarrollado a partir de un amplio estudio desarrollado a través de un proyecto de investigación e innovación educativa.
- El grupo de investigación que lo ha desarrollado está compuesto por un grupo diverso de profesionales del ámbito de la educación con una amplia trayectoria. Dentro de este grupo encontramos profesorado y personal docente e investigador de la Universidad de Granada (Grupo CTS-261), alumnado de postgrado en ciencias de la educación de la Universidad de Granada y profesorado de educación primaria y secundaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Presenta una guía de corrección clara y precisa, que analiza los resultados teniendo en cuenta el género y la edad de los sujetos.
- Solo intenta analizar dos tipos de motivación, con lo que puede llegar a baremarlos con mayor precisión.

Su presentación resulta sencilla para una mayor comprensión de los sujetos.

Por otra parte, nos surge la necesidad de aplicar un segundo cuestionario que nos aporte una mayor seguridad a la hora de analizar los resultados obtenidos, así como que nos

sirva de ayuda en el caso de que los resultados obtenidos no se encuentren dentro de unos patrones lógicos. Después de comparar los cuestionarios AM-1 y CEMA-II, por ser los que más se podían acercar a las características del índice EMPA, y de ampliar la información previa que teníamos de los mismos, nos hemos decantado por el cuestionario AM-1 por los siguientes motivos:

- Representa un instrumento de mayor antigüedad, y a pesar de que fue desarrollado antes de que se aplicara el actual sistema educativo en España ha sido empleado en numerosos estudios a lo largo de sus 18 años de validez.
- Su autor (ALONSO-TAPIA, 1995) posee una amplia trayectoria especializada en el estudio de la motivación académica y es autor de innumerables estudios, artículos y libros relacionados con el mismo tema. También es autor y coautor de otros cuestionarios validados para medir la motivación.
- Presenta una guía de corrección clara y precisa.
- Solo intenta analizar dos tipos de automensajes, con lo que puede llegar a baremarlos con mayor precisión.
- Su presentación resulta sencilla para una mayor comprensión de los sujetos.
- Resulta especialmente sensible a los cambios de intervenciones de poca duración y de intensidad baja.

Discusión e implicaciones

¿Qué es lo que se pretende conseguir con la puesta en práctica de esta propuesta didáctica en estas condiciones?

Tras la puesta en práctica de esta propuesta didáctica de un modo innovador e interactivo, se pretende que los alumnos participantes lleguen a incorporar las herramientas y las capacidades desarrolladas a través del mismo a su día a día de un modo natural, tanto en situaciones puramente académicas como en situaciones cotidianas, con el fin de ayudarles a formarse íntegramente como personas sanas. También se pretende que sean conscientes de la importancia de disponer de estas herramientas para poder prevenir lesiones y enfermedades derivadas de una mala higiene postural a la hora de realizar diferentes actividades que realizan cada día, y de la importancia de tomar buenos hábitos. Por último, también se pretende ofrecer a los alumnos una aplicación de la música totalmente distinta a las que conocen, promoviendo su motivación hacia la asignatura y ayudándoles al mismo tiempo a repasar contenidos propios de la asignatura de música y contenidos propios otras asignaturas.

¿Qué se quiere demostrar?

Se quiere demostrar que a partir del área de música y por medio de contenidos propios de la misma se puede contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas, puesto que ser conscientes de nuestro cuerpo supone poseer un elemento racional de la personalidad humana que controla y reprime los impulsos del inconsciente, para desarrollar nuestra capacidad de adaptación al mundo exterior y ser capaces de sentir, pensar, saber lo que queremos y obrar con conocimiento de lo que hacemos. También se quiere demostrar que por medio de la asignatura de música se pueden trabajar muchos otros contenidos propios de otras áreas convirtiendo unidades en principio poco atractivas para los alumnos, en contenidos dinámicos y motivadores. Además, de este modo se puede conseguir que asimilen mejor estos contenidos, y se puede conseguir que los hagan suyos con mayor facilidad, incorporándolos a su vida cotidiana en forma de hábitos saludables.

¿Qué beneficios les puede aportar a los alumnos de Educación Secundaria?

El proyecto les puede aportar a los alumnos de Educación Secundaria un mayor interés por la asignatura de música, un mayor conocimiento y un mayor autocontrol de ellos mismos, mayores rendimientos sin aumentar el esfuerzo debido a ese autocontrol adquirido, bienestar y sobre todo salud.

¿Por qué hay que emplear música en las actividades?

Ante todo porque toda la propuesta se desarrolla a través del área de música y a través de ella también se pretende trabajar objetivos y contenidos establecidos para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria. También porque existen tantas variedades musicales que resulta muy difícil encontrar personas a las que no les guste ningún tipo de música, especialmente si se encuentran en la adolescencia. Por lo tanto, por medio del empleo de diferentes tipos de música podemos lograr que el contenido de esta propuesta sea más atrayente para los alumnos y que consigan asimilar mejor todos los contenidos. Otro motivo es que está científicamente probado por medio de muchos estudios que la música es una fuente de estímulos que aporta muchos beneficios a las personas que la escuchan (contribuye al aumento de la memoria, incentiva la creatividad, mejora nuestro humor, reduce la ansiedad, mejora la concentración, minimiza los efectos del estrés, etc.). Además, en la antigua Grecia el mismo Aristóteles ya pensaba que la música podía imitar y, de ese modo, afectar directamente al carácter y la conducta; y que, por consiguiente, tenía que tener un puesto importante en la educación.

¿Qué tipo de música hay que emplear?

Se puede emplear todo tipo de música siempre y cuando ésta sea acorde con la actividad a desarrollar. Es decir, cuando se quiera inducir calma y tranquilidad o cuando necesitemos una mayor concentración para desarrollar la actividad en cuestión recurriremos a músicas de fondo que nos ayuden a relajarnos y a encontrar la inspiración, mientras que cuando se quiera trabajar la pulsación musical o se quieran realizar actividades más dinámicas, como estiramientos o ejercicios de resistencia respiratoria, recurriremos a músicas más activas con tempos más rápidos y más acentuados que nos ayuden a activarnos con mayor facilidad.

Es fundamental elegir la música adecuada para cada actividad puesto que como ya recogían los griegos en la *Teoría del Ethos*, cada melodía y cada sonido estimulan un tipo de sentimiento o estado anímico. En el análisis que realiza Fubini sobre el *ethos* en el pensamiento de Aristóteles (FUBINI, 1999), establece que éste examina la teoría de Damón según la cual "a cada armonía corresponde un determinado estado de ánimo o *ethos*" pero según él, Aristóteles "tiende a admitir todas las armonías, siempre que sean ejecutadas en las circunstancias más oportunas" dado que "algunas inducen al dolor y al recogimiento (la armonía mixolidia), otras inspiran sentimientos voluptuosos, otras incluso compostura y moderación (la dórica), mientras la frigia induce al entusiasmo."

Posteriormente en el siglo XVI, esta capacidad de la música para expresar los sentimientos y afectos expresada por primera vez en la teoría del *Ethos* de la antigua Grecia, fue sistematizada y regulada por Cochlaeus y Zarlino. Las investigaciones de Zarlino, de cara a lograr una organización racional de la armonía y las exigencias de un nuevo tipo de expresión musical, encontraron su punto de convergencia en el Barroco, en otra teoría

llamada la Teoría de los Afectos (*Affektenliehre*). Dicha teoría constituye la reanudación del espíritu del Humanismo y de la más antigua teoría del *Ethos*. Según Neubauer (NEUBAUER, 1992): "la relación entre alma y cuerpo permite que la música produzca emociones", lo cual constituirá la base de la teoría de los afectos. En este sentido destaca el filósofo francés René Descartes y su texto, *Las Pasiones del Alma,* el cual ejercerá una importantísima influencia en los músicos barrocos.

¿Podría ser viable el proyecto en otras circunstancias?

El proyecto podría ser viable y eficaz en otros niveles educativos y profesionales, aunque para conseguirlo necesitaría de adaptaciones constantes en función del nivel de los participantes, de su edad, de su formación previa, de sus inquietudes, etc. Creemos que es un proyecto interesante para llevar a cabo en muchos otros ámbitos más específicos, especialmente en el de los músicos donde apenas encontramos referencias de este tema dentro de su currículo y en el de los deportistas, aunque consideramos que por su contenido resulta fundamental para la formación integral de los niños y adolescentes, es por ese motivo por el que se lanza esta propuesta para ser llevada a cabo con alumnos de 2º y 3º de la ESO.

Por otra parte, es cierto que para lograr el éxito del proyecto incluso con dos grupos del mismo centro y del mismo nivel, el proyecto necesita de readaptaciones constantes y de un control continuo de las evoluciones y los aprendizajes del alumnado, puesto que sus contenidos y sus actividades se encuentran siempre abiertos y pueden ser modificados en cualquier momento en función del transcurso de la propuesta.

Referencias

Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Eds.), *Manual de Orientación y tutoría.* Barcelona: Kluwer. (Libro electrónico).

Castañer, M. (Coord.) (2006). *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*. Barcelona: Graó.

Choi, A.N., Soo Lee, M. y Lee, J.S. (2010). Group music intervention reduces aggression and improves self-esteem in children with highly aggressive behaviour: A pilot controlled trial. *eCAM 2010, 7*(2).

Dweck, C. y Elliot, D.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (1983). *Handbook of child psychology (vol. IV): Social and personality development* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.

Fubini, E. (1999). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.

Grupo Investigación en Acción. (2003). *Índice de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje, E.M.P.A.* Disponible en <www.investigacionenaccion.es/sitio/> Fecha de consulta 19/02/2013.

Juvonen, A. (2011). Students' motivation to study music: The Finnish context. *Research Studies in Music Education, 33*(1), 73-88.

León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico.* Perú: Fimart S.A.C.

Leung B.W. y McPherson, G.E. (2010). Students' motivation in studying music: The Hong Kong context. *Research Studies in Music Education, 32*(2), 155-168.

Lowe, G. (2011). Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful? International Journal of Music Education, 33(2), 1-17.

Lowe, G. (2012). Lessons for teachers: What lower secondary school students tell us about learning a musical instrument? International Journal of Music Education, 30(3), 227-243.

Malajovich, A. (2008). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Manassero, M.A. y Vázquez, Á. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3*(5-6).

McPherson, G.E. y O'Neill, S.A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, *32*(2), 101-137.

Neubauer, J. (1992). *La emancipación de la música*. Madrid: Visor.

Núñez, J.C. *et al*. (1997). *Cuestionario de evaluación de metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria*. Oviedo: Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Pelechano, V. (1975). *Cuestionario MAE (Motivación y Ansiedad de Ejecución)*. Madrid: Fraser Española.

Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V.J., Téllez Trani, M., Guillen-Riquelme, A., Buela-Casal, G. y Bermúdez, M.P. (2011, marzo y abril). *Índice de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje, E.M.P.A.* Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación. Valladolid.

Robb, S. y Carpenter, J. (2009). A review of music-based intervention reporting in pediatrics. *Journal of Health Psychology, 14.*

Siankope, J. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la catarata.

INMIGRACIÓN, AMISTAD Y VÍNCULOS ACADÉMICOS: APORTES DEL ENFOQUE SOCIOCÉNTRICO DE REDES EN EL ANÁLISIS DE GRUPOS

Berta Palou Julián, Universidad de Barcelona
Mª Paz Sandín Estaban, Universidad de Barcelona
Email contacto: bpalou@ub.edu

Resumen

Presentamos el planteamiento, desarrollo y resultados de un análisis sociocéntrico en el marco de un proyecto I+D+I que tiene por objetivo fundamental determinar en qué medida las redes personales y sociales del alumnado inciden en su persistencia y éxito escolar. Estudiar la conformación de los grupos, la estructura de las redes, las posiciones de sus componentes, los patrones de relación y autopercepciones, según diversas naturalezas de la cualidad del vínculo, permite evidenciar múltiples aspectos. Un avance en los primeros resultados nos indica que el alumnado de procedencia extranjera mantiene un entramado relacional menos denso y con tendencia a una mayor relación con el propio grupo cultural. En algunas aulas se rompe esta tendencia apreciándose un entramado relacional más culturalmente heterogéneo e integrador. Emerge la hipótesis sobre la incidencia del tamaño del centro y sobre la incidencia de las acciones de atención a la diversidad.

Descriptores: *Análisis redes sociales, Enfoque sociocéntrico, Éxito escolar, Transición académica, Alumnado de origen inmigrante, Análisis relaciones, Percepción integración.*

Abstract

We present the approach, development and results of a part of a network analysis from a project I + D + I, which fundamental objective is to determine how personal and social networks affect students' persistence and success in school. Studying the formation of the groups, the network structure, the positions of its components, patterns of relationship and self-perceptions according to different natures of the quality of the link, can show multiple aspects. A breakthrough in the first results indicates that students of foreign relations network maintain a less dense and prone to a closer relationship with the own cultural group. In some classrooms we appreciate that breaks this trend finding a more culturally heterogeneous and inclusive relational framework. Appears the hypothesis of the school size and the measures of attention to diversity could impact.

Keywords: *Social network analysis, Focus sociocentric, School auccess, Academic transition, Student of immigrant origin, Relationship analysis, Integration perception.*

Introducción

Los resultados de investigaciones recientes muestran la problemática sobre el fracaso escolar en la ESO de los hijos e hijas de familias migrantes (Serra, 2005), así como su

dificultad para transitar de forma positiva a los estudios postobligatorios. Desde el momento en que una persona inicia un proceso migratorio, las redes sociales juegan un papel importante, tanto en el lugar de partida como en el contexto de llegada. Ese entramado relacional es fundamental en el análisis y comprensión de la evolución de los procesos de integración que comportarán cierto nivel de reestructuración de sus relaciones y entornos. Desde esta perspectiva, no son las coordenadas geográficas las que marcan la posición dentro de las comunidades sino las coordenadas relacionales. Las prácticas cotidianas como el trabajo, la escolarización, la familia, las amistades, son relacionales y es importante analizarlas bajo ese prisma. El presente póster se enmarca en el desarrollo proyecto I+D+i[63] de corte longitudinal cuyo objetivo es determinar en qué medida las redes personales y sociales (composición, estructura y funcionalidad) del alumnado inmigrante pueden empoderar (constituir un factor promotor/protector) de sus trayectorias académicas incidiendo en su persistencia y éxito escolar.

Centrándonos en la identificación de las redes sociales, nos basamos en un análisis sociocéntrico que permite, por un lado, analizar las relaciones interpersonales entre los adolescentes y jóvenes y, por otro, estudiar la forma en que se conforman los grupos clase así como las posiciones de sus componentes en la red social del aula. Así, conociendo el modo en que éstos se relacionan, se pueden evidenciar aspectos que influyen, entre otros, en el clima escolar, y que pueden llegar a vincularse al desarrollo de trayectorias académicas de éxito y no éxito (Garcia, Bellés y Marande, 2009). El objetivo del póster es mostrar la potencialidad de la Teoría de Redes y revelar las posibilidades del análisis sociocéntrico para analizar, diagnosticar e identificar estructura, composición y funcionalidad de las redes sociales del alumnado de procedencia extranjera. Para ello, mostramos diversos análisis reticulares a partir del análisis de dos aulas de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Barcelona que nos permitirán elaborar tendencias tipológicas de redes sociales en grupos clase.

Método

El análisis de redes sociales como enfoque teórico-conceptual y metodológico (Molina, 2001) ha generado recientemente un gran interés entre la comunidad científica en el estudio de los procesos de integración social de la población inmigrante y en el desarrollo académico de los grupos minoritarios. Metodológicamente, las redes permiten unir y vincular lo macro (factores estructurales que pueden condicionar las migraciones, como niveles salariales, PIB, riqueza nacional), lo micro (decisiones individuales de los actores migrantes) y lo meso (procesos sociales y grupales de formación de opinión, intercambio de información) (Aparicio y Tornos, 2005). En este estudio, el enfoque ARS ha permitido caracterizar e interpretar las relaciones de atracción y rechazo, las de proximidad, distancia y estructura social y caracterizar a los alumnos según su centralidad grupal e individual y otros indicadores reticulares, además de proporcionar información sobre características estructurales y funcionales de las redes según el tamaño de los grupos y su distribución, ya sea por género, nacionalidad, grupo cultural, etc.

Se ha elaborado un cuestionario sociocéntrico que tiene como *objetivo general* medir y analizar las relaciones interpersonales entre los jóvenes que configuran el grupo clase y cuyos objetivos específicos son:

[63] Proyecto I+D+i titulado "Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes. ©Proyecto de Investigación (EDU2011-25960). Grupo GREDI (UB). Ministerio de Economía y Competitividad.

- Conocer los actores que participan en las redes analizadas.
- Conocer la estructura de sus relaciones.
- Visualizar la "densidad" de estas relaciones y otros indicadores reticulares.
- Revelar actores que juegan papeles claves en la red.
- Considerar diversas estructuras grupales según la naturaleza de la cualidad del vínculo.

Los ejemplos de análisis que mostramos en este póster surgen de una aplicación amplia que se realizó en el marco del proyecto I+D+i, referido anteriormente, en el que se utilizó el instrumento "Cuestionario Sociocéntrico. Escuela y Redes Sociales" (Sandín, Palou y Cano, 2012) (Anexo 1) en tres Institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Barcelona. El proceso de aplicación del instrumento fue de forma colectiva en cada uno de los grupos clase de 4º de ESO, con un total de 13 aulas con 121 alumnos en el Centro A, 116 en el Centro B y 59 en el Centro C. El instrumento se divide en dos grandes bloques: el primero de ellos se centra en variables atributivas y, el segundo, en relacionales.

Tabla 1
Bloques del cuestionario

BLOQUES CUESTIONARIO SOCIOCENTRICO	DIMENSIONES
VARIABLES ATRIBUTIVAS	Informaciones socio-demográficas
	Expectativas de futuro académicas
	Autoconcepto
	Integración grupo clase
	Sentimiento de pertenencia
VARIABLES RELACIONALES	Grado de relación
	Intensidad de amistad
	Intención o deseo de trabajar con otro compañero de clase

Debido a las múltiples posibilidades de análisis en este póster y para mostrar la potencialidad y posibilidades del ARS nos centramos en las preguntas relacionales de "Amistad" (*En qué medida eres amigo de...*) y "Deseo" (*En qué medida te gustaría trabajar - hacer trabajos, ejercicios, créditos de síntesis, estudiar con, etc.*) de un aula del Centro A (n=18) y C (n=30) a los que denominaremos Caso "Sabadell" y Caso "Hospitalet", respectivamente, nombres que aluden a las poblaciones en las que se ubican los IES.

Por lo que se refiere al análisis, el ARS ofrece, entre otras medidas las siguientes: de *Densidad* de la red (porcentaje de relaciones existentes sobre el total de relaciones posibles), de *Centralización* (grado en que la estructura y las relaciones de una red se concentran en torno a unos pocos actores), de *Centralidad de grado o Degree* (número de actores a los que está conectado), de *Intermediación o Betweeness* (puente entre nodos), de *Cercanía o Closeness* (distancia al resto de nodos), *Eigenvector* (conexión a nodos bien conectados). Además, para graficar las redes, se tienen en cuenta variables atributivas como datos sociodemográficos, el género, el lugar de procedencia, la autopercepción académica, el sentimiento propio de integración, el de pertenencia, etc.

Resultados

Los resultados que mostramos aparecen organizados en tres apartados. El primero se refiere a indicadores reticulares del Caso Sabadell sobre la estructura de amistad en la clase. En el segundo apartado se analiza el aula del Caso Hospitalet teniendo en cuenta la estructura del aula conformada desde la pregunta "me gustaría trabajar con…" y focalizando a modo de ejemplo, en estudiantes concretos y considerando variables atributivas como la autopercepción académica o el sentimiento de integración. Por último, se realiza una breve comparación de variables e indicadores de las dos aulas.

Análisis de red del Caso Sabadell

En la Figura 1 vemos que se trata de una red con una mayor densidad de relaciones entre el grupo autóctono que entre los estudiantes de procedencia extranjera donde las relaciones son menores. Aparecen también dos grupos cohesivos en función de la procedencia, estableciéndose claramente grupos de amistad homogéneos según lugar de nacimiento.

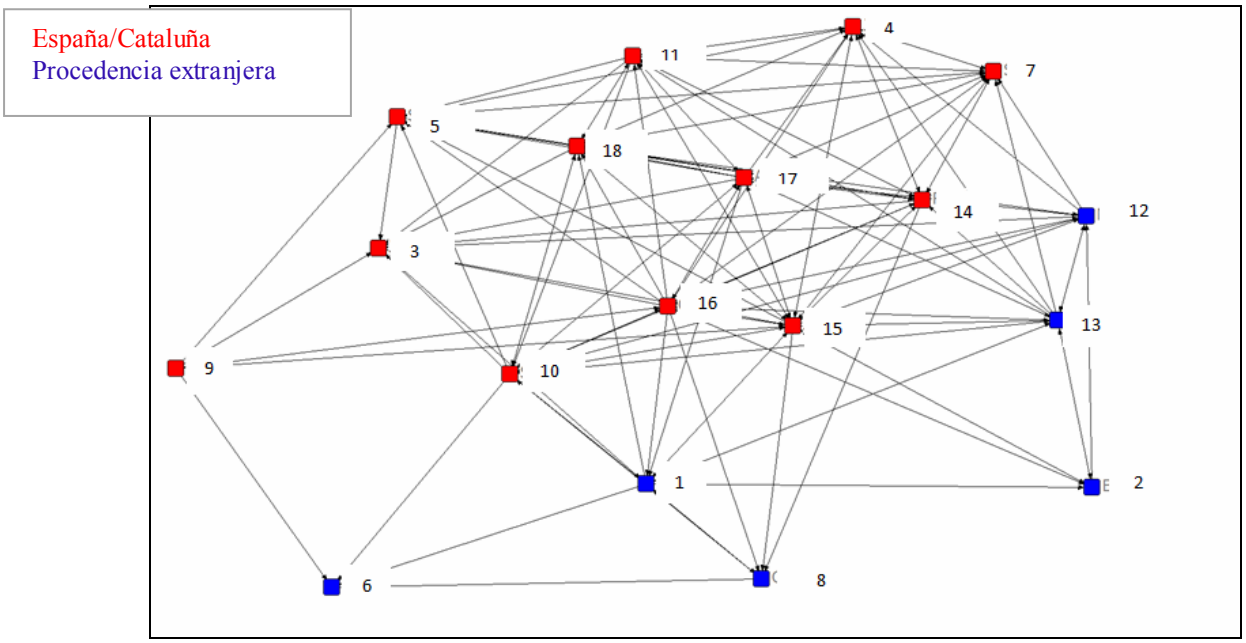


Figura 1. Redes Amistad Caso Sabadell. Lugar nacimiento

Podemos mostrar gráficamente indicadores reticulares como el *Indegree* (Figura 2) y *Betweenness* (Figura 3). Los datos estadísticos de estos valores aparecen en la Tabla 2, en la que se han ordenado de mayor a menor los estudiantes según la puntuación obtenida en los valores reticulares (valores absolutos).

Nótese, por ejemplo, en relación al valor de atracción (elecciones recibidas –*Indeegree*-) que los estudiantes inmigrantes (se identifican por estar resaltados en gris) ocupan los lugares inferiores de la tabla. Sin embargo, aparecen estudiantes como la chica 6, poco elegida, con una capacidad elevada para poner en contacto a compañeros (alto grado de intermediación) porque es amiga de una estudiante bien posicionada en la red.

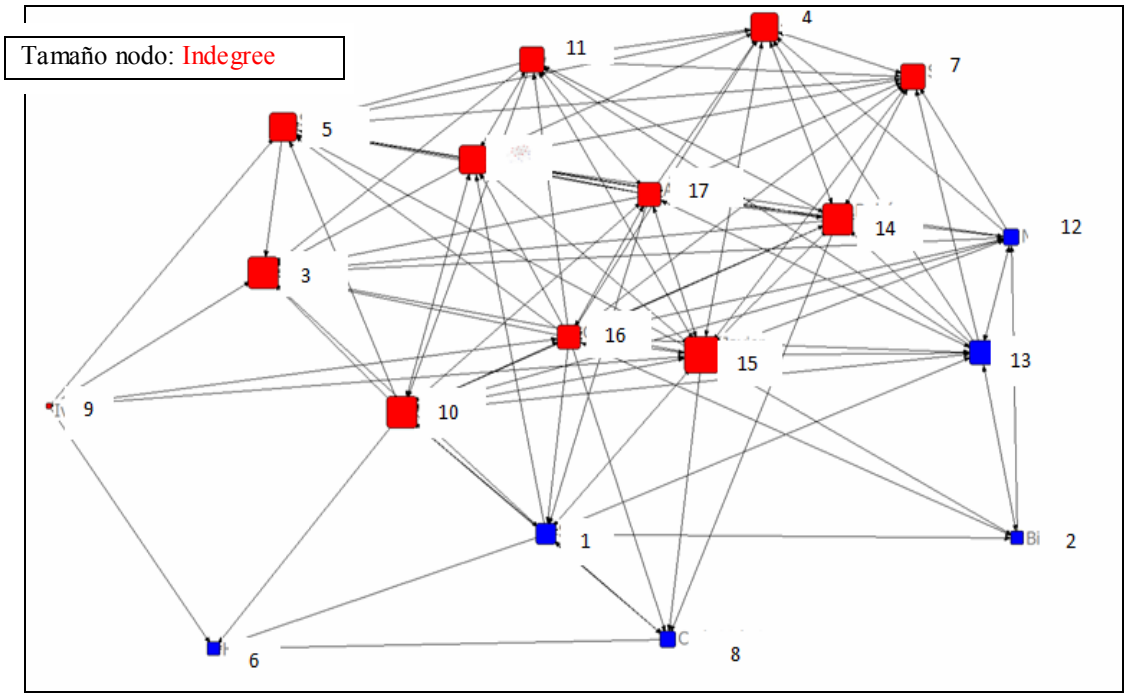


Figura 2. Redes Amistad Caso Sabadell. Lugar nacimiento e Indegree

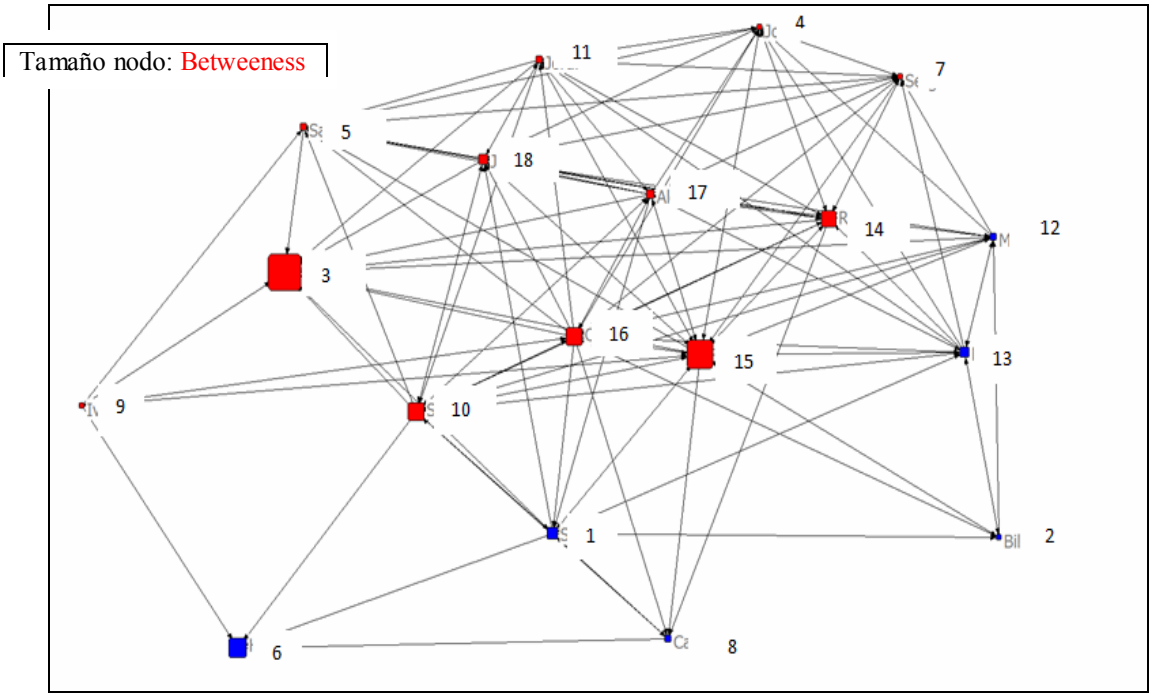


Figura 3. Redes Amistad Caso Sabadell. Lugar nacimiento y Betweeness

Tabla 2

Estudiantes de procedencia extranjera ordenados de mayor a menor puntuación en los indicadores reticulares: Indegree, Betweenness e índice de poder de Bonacid (Sexo: 1 chico, 2 chica)

"INDEGREE"

	Sexo	Indeg	OutDeg	Betwe	OutBo
15	1	0,88	0,94	0,09	5,81
3	2	0,76	1,06	0,12	6,69
10	2	0,76	0,71	0,05	5,19
14	1	0,76	0,71	0,04	4,55
4	1	0,71	0,41	0,00	2,19
5	1	0,71	0,12	0,00	1,08
18	2	0,71	0,53	0,02	3,28
7	1	0,65	0,35	0,00	2,00
11	1	0,65	0,59	0,01	3,83
13	1	0,59	0,71	0,02	4,60
16	1	0,59	1,00	0,05	6,05
17	1	0,59	0,76	0,01	5,18
1	1	0,53	0,47	0,02	3,45
8	2	0,41	0,18	0,00	1,47
12	1	0,41	0,41	0,01	2,80
2	1	0,35	0,29	0,00	2,18
6	2	0,35	1,06	0,05	6,69
9	1	0,18	0,29	0,00	2,53

"BETWEENNESS"

	Sexo	Indeg	OutDeg	Betwe	OutBo	L
3	2	0,76	1,06	0,12	6,69	
15	1	0,88	0,94	0,09	5,81	
6	2	0,35	1,06	0,05	6,69	
16	1	0,59	1,00	0,05	6,05	
10	2	0,76	0,71	0,05	5,19	
14	1	0,76	0,71	0,04	4,55	
1	1	0,53	0,47	0,02	3,45	
18	2	0,71	0,53	0,02	3,28	
13	1	0,59	0,71	0,02	4,60	
17	1	0,59	0,76	0,01	5,18	
11	1	0,65	0,59	0,01	3,83	
12	1	0,41	0,41	0,01	2,80	
8	2	0,41	0,18	0,00	1,47	
5	1	0,71	0,12	0,00	1,08	
4	1	0,71	0,41	0,00	2,19	
7	1	0,65	0,35	0,00	2,00	
2	1	0,35	0,29	0,00	2,18	
9	1	0,18	0,29	0,00	2,53	

PODER DE BONACID"

	Sexo	Indeg	OutDeg	Betwe	OutBo
3	2	0,76	1,06	0,12	6,69
6	2	0,35	1,06	0,05	6,69
16	1	0,59	1,00	0,05	6,05
15	1	0,88	0,94	0,09	5,81
10	2	0,76	0,71	0,05	5,19
17	1	0,59	0,76	0,01	5,18
13	1	0,59	0,71	0,02	4,60
14	1	0,76	0,71	0,04	4,55
11	1	0,65	0,59	0,01	3,83
1	1	0,53	0,47	0,02	3,45
18	2	0,71	0,53	0,02	3,28
12	1	0,41	0,41	0,01	2,80
9	1	0,18	0,29	0,00	2,53
4	1	0,71	0,41	0,00	2,19
2	1	0,35	0,29	0,00	2,18
7	1	0,65	0,35	0,00	2,00
8	2	0,41	0,18	0,00	1,47
5	1	0,71	0,12	0,00	1,08

De forma más detallada, del análisis de estas Figuras 1 y 2, y su correspondiente Tabla 2, podemos destacar varios elementos interesantes. El primero es que los sujetos con mayor número de conexiones son los alumnos nacionales, tales como el nodo 15, 3, 10 y 14, representados con un tamaño mayor en la Figura 2 y en los valores del indicador *Indegree* de la Tabla 2. El segundo se refiere al análisis de los alumnos que son puente entre otros alumnos que, en este caso, son el nodo 3 y 15 (chica y chico respectivamente y también de procedencia autóctona) que aparecen destacados en el tamaño de la Figura 3 y en los elevados valores del indicador *Betweeness* de la Tabla 2. Un elevado grado de intermediación (*Betweeness*) ve al actor con una posición favorable en la medida que el actor está situado entre los caminos geodésicos más cortos entre otros pares de actores en la red. Eso quiere decir, que los alumnos 3 y 15 son personas con poder para conectar a otros alumnos entre ellos y, concretamente el alumno 15 es conector entre alumnado autóctono y de procedencia extranjera, lo que le sitúa en una situación de poder como agente de cohesión cultural.

Análisis de red del Caso Hospitalet

En este apartado vamos a destacar las posibilidades del ARS focalizando en el análisis comparativo de dos casos dentro de la red, Melanie y Carla. Nos centramos en la pregunta del cuestionario sociocéntrico sobre *con quién les gustaría trabajar*. En la siguiente figura, Figura 4, el tamaño del nodo refleja en qué nivel se es elegido (deseabilidad) como compañero/a de trabajo, nótese que ambas tienen un algo nivel de grado.

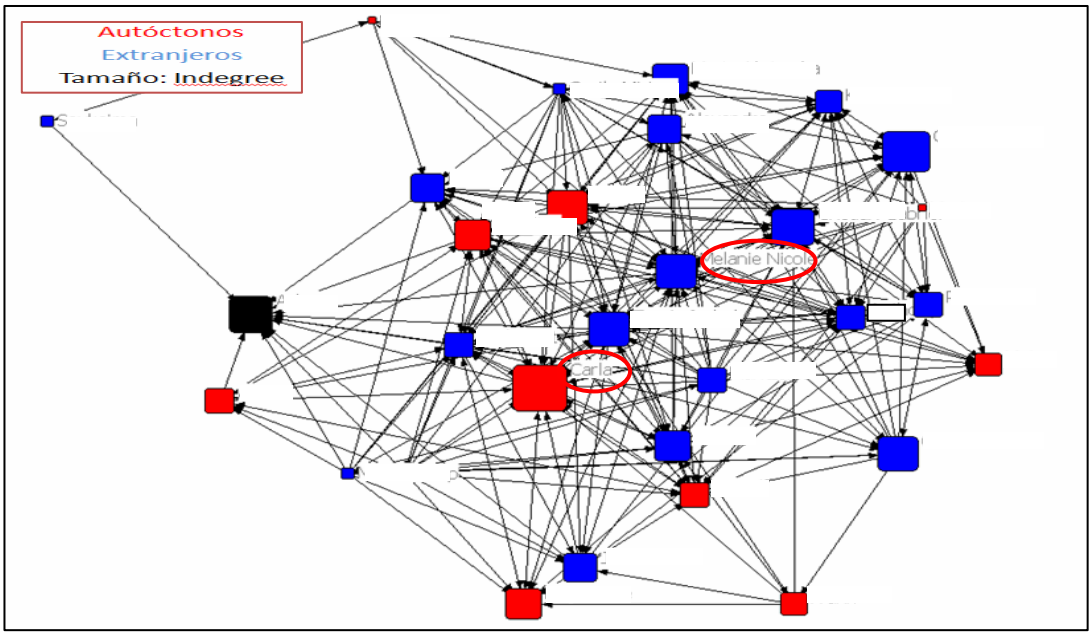


Figura 4. Red I "Deseabilidad de Trabajar con…" Caso Hospitalet

En la graficación de la segunda red (Figura 5) se añaden más variables en el análisis del aula. Melanie es una chica de procedencia extranjera, con una autopercepción como estudiante buena, con un sentimiento de integración en el aula relativamente bajo y una centralidad de intermediación baja. Carla, por su lado, es una alumna autóctona, con una autopercepción como estudiante regular y un sentimiento de integración elevado y de intermediación también alta. Así pues, ambas son muy

elegidas, pero la diferencia más notable entre ellas está en su grado de intermediación, que podría estar relacionado con su sentimiento de integración, que en el caso de Carla es alto y en el de Melanie es bajo. El gráfico siguiente muestra las variables comentadas.

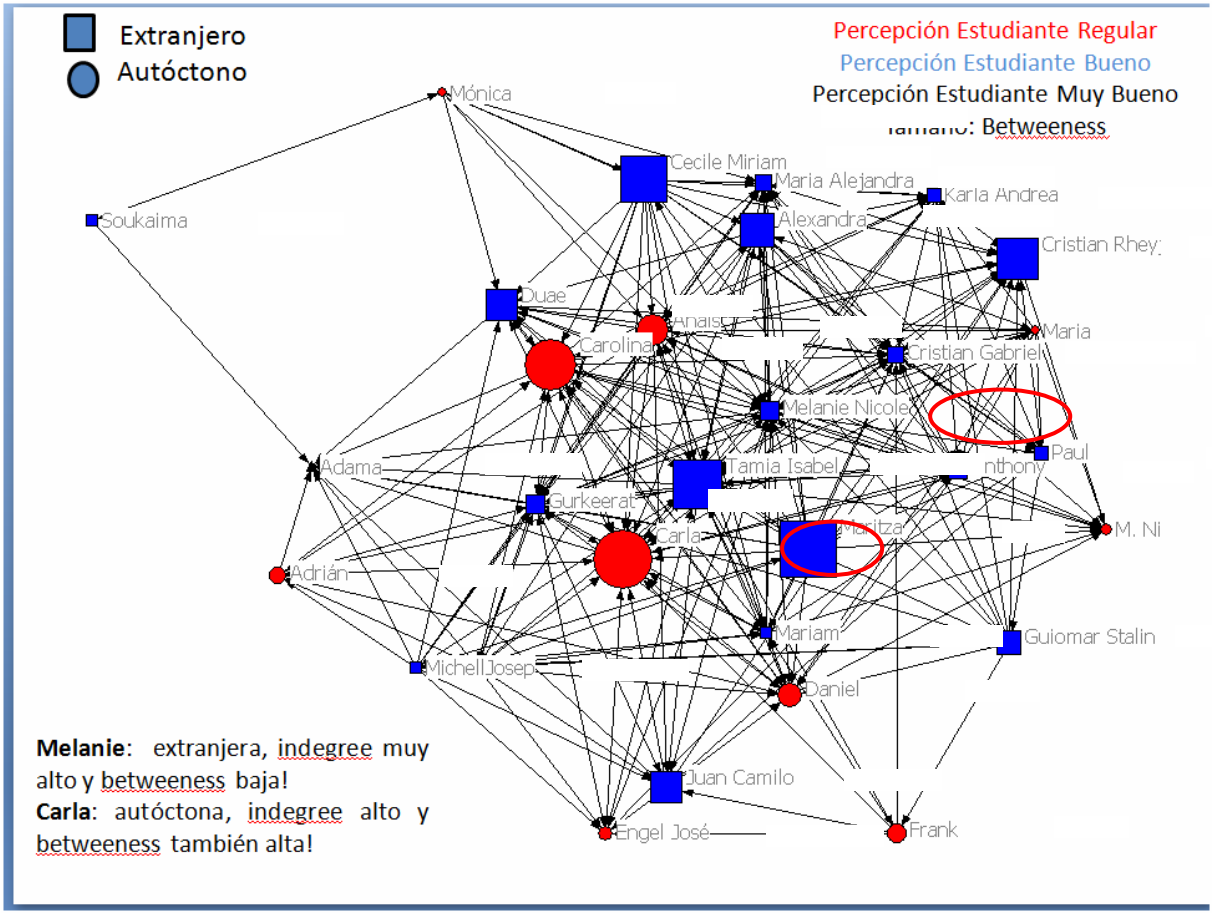


Figura 5. Red II "Deseabilidad de Trabajar con…" Caso Hospitalet

Comparando variables e indicadores en aulas de distintos institutos

Para abordar este análisis cabe mencionar que el centro del Caso Sabadell es un centro educativo de grandes dimensiones y con mucho alumnado mientras que el Caso Hospitalet es un centro menor, que reúne un mayor porcentaje de chicas que de chicos y muy activo en programas de atención a la diversidad y de dinamización en integración de la juventud tanto en el propio centro como en la comunidad.

En relación con la variable de "sexo" podemos ver como en la Figura 6, se produce cierta separación entre ambos sexos en los dos centros. Esto podría explicarse por las edades del alumnado puesto que sabemos que en la adolescencia se da esta tendencia a la separación por sexos.

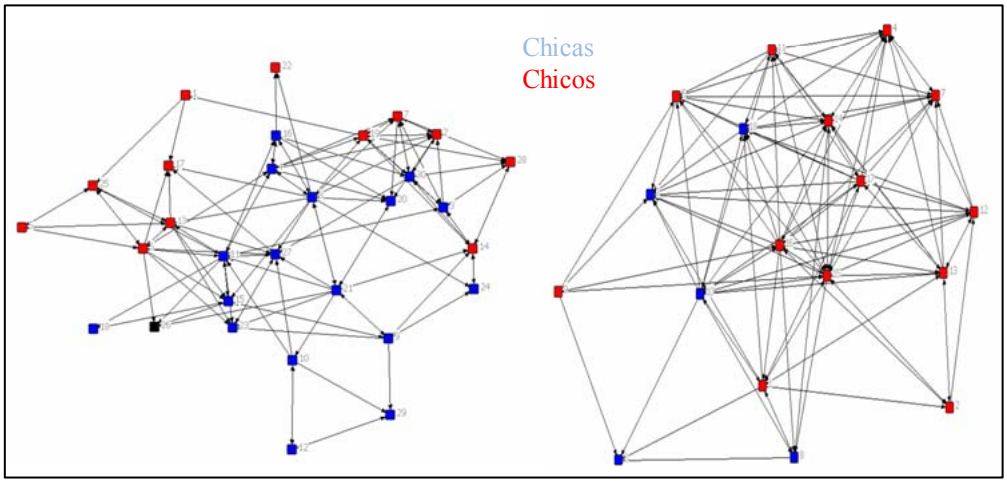


Figura 6. Redes Amistad Caso Hospitalet (n=30) y Caso Sabadell (n= 18) y sexo

Pese a esta separación por sexo, en general, podemos decir que se trata de redes en las que sus miembros están bastante relacionados.

Si tomamos en cuenta la variable del "sentimiento de integración" recogido en la Figura 7, vemos que en el Caso Hospitalet, existe una coherencia entre el sentimiento percibido sobre la propia integración y la estructura de amistad que aparece. Así, el alumnado que se siente más y bastante integrado, ocupa posiciones centrales en la red de amistad y los que se sienten poco integrados posiciones más periféricas. En cambio, en el Caso Sabadell, el alumnado que se siente muy integrado está fuera del centro de la red de amistad y, sin embargo, hay alumnos que se sienten poco integrados que sí ocupan posiciones relativamente más centrales.

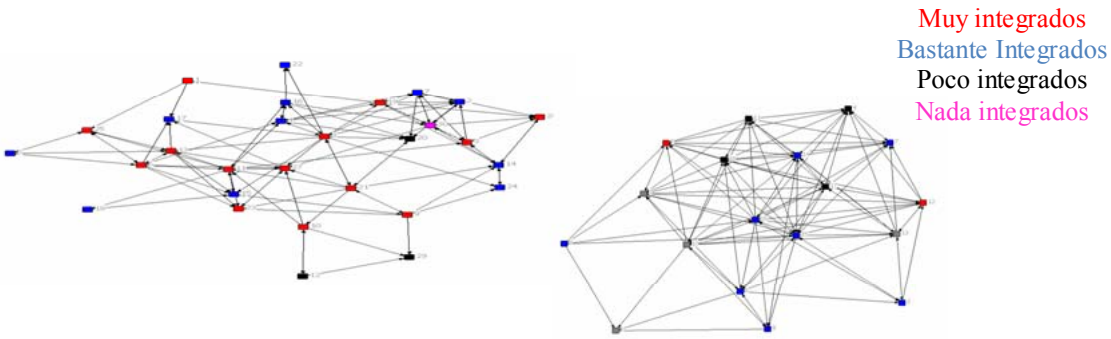


Figura 7. Redes Amistad Caso Hospitalet (n=30) y Caso Sabadell (n= 18) y Sentimiento de Integración

Discusión

Para finalizar esta presentación retomamos el objetivo del póster que es mostrar la potencialidad de la Teoría de Redes y revelar las posibilidades del análisis sociocéntrico para analizar, diagnosticar e identificar estructura, composición y funcionalidad de las redes sociales del alumnado de procedencia extranjera.

De los análisis reticulares de las dos aulas de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Barcelona presentados, destacamos dos valores fundamentales. El primero es que el ARS nos permite elaborar tendencias tipológicas de redes sociales en grupos clase. Así, del análisis comparativo de distintas variables de las dos aulas podría intuirse que el clima de convivencia entre el alumnado de las aulas está vinculado con el clima global que se respira en el centro educativo de manera que si hay un clima familiar, es más fácil o probable que el alumnado interaccione de forma positiva entre sí. El otro gran valor del ARS mostrado es la capacidad de focalización en casos concretos dentro de la red para determinar tendencias de poder en las redes.

Referencias

Aparicio, R. y Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Garcia, F.J., Bellés, I. y Marande, G. (2009). *Los subgrupos informales de alumnos y alumnas en las aulas de primero de primaria: un estudio piloto para su identificación y caracterización.* Castellón: Publicacions Universitat Jaume I.

Molina, J.L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Bellaterra.

Sandín, M.P., Palou, B. y Cano, A. (2012). *Qüestionari sociocèntric. Escola i xarxes socials.* Dipòsit digital de la UB. Disponible en < http://hdl.handle.net/2445/34580>

Serra, C. (Coord.) (2005). *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligtòria. Informe.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Anexo 1

Este instrumento recoge datos e información para graficar, mediante el software UCINET, las relaciones que se establecen entre los alumnos que conforman el grupo clase y los aspectos clave en términos de capital social, como quiénes juegan un rol central en la red del aula, quiénes ocupan una posición periférica o aislada en la red, quiénes juegan una posición de puente, etc.

CUESTIONARIO SOCIOCÉNTRICO. ESCUELA Y REDES SOCIALES

Instituto:

Nombres y apellidos:.....Curso y grupo:.....

Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino

¿Dónde has nacido?

…….....

CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE (académica, integración, sentimiento de pertenencia):

1. Si apruebas 4t de ESO; ¿seguirás estudiando?
(Sólo puedes escoger una opción)
☐ Si, seguro
☐ Todavía no lo sé
☐ No, no seguiré estudiando

2. ¿Te sientes integrado en tu grupo clase?
(Sólo puedes escoger una opción)
☐ Sí, mucho
☐ Bastante
☐ Un poco
☐ Nada

3. En general, ¿te consideras un buen estudiante?
(Sólo puedes escoger una opción)
☐ Si, muy bueno
☐ Bastante bueno
☐ Regular
☐ Malo

4. Tú, ¿de dónde te sientes?
(Pon una cruz en la opción que consideres)
☐ De Cataluña
☐ De España
☐ De Cataluña y España
☐ De mi lugar de origen (nacimiento, familiar...)
☐ De aquí y de mi lugar de origen
☐ De muchos lugares
☐ De ningún sitio
☐ No lo sé
☐ Otros (especificar): .....

ESTUDIO DE RELACIONES

A continuación encontrarás tres preguntas sobre tu relación con tus compañeros y compañeras de tu grupo-clase. Para responder, tienes que poner una "X" según la siguiente valoración:

1	2	3	4	5
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

RECUERDA QUE:

- Debes valorar a todos los compañeros/as pera cada pregunta
- Todas las filas deben tener una "X" marcada (sólo una)

CUANDO ACABES EL CUESTIONARIO RECUERA QUE NO PUEDES DEJAR NINGUNA FILA SIN MARCAR CON UNA "X". POR FAVOR, REVISA QUE HAYAS PUESTO UNA CRUZ EN TODOS LOS CASOS

¡Muchas gracias!

1. En qué medida te relacionas con...

1	2	3	4	5
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

		1	2	3	4	5
	Ahumada Isanova, Juan Camilo					

2.En qué medida tienes amistad o eres amigo/a de...

1	2	3	4	5
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

		1	2	3	4	5
	Ahumada Isanova, Juan Camilo					

3.En qué medida te gustaría trabajar (hacer trabajos, ejercicios, créditos de síntesis, estudiar, etc.) con...

1	2	3	4	5
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

		1	2	3	4	5
	Ahumada Isanova, Juan Camilo					

PROCESO DE ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN AL ALUMNADO SOBRE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO EN LA EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA/UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (EHU/UPV).

Karlos Santiago Etxeberria, Universidad del País Vasco
José F. Lukas Mujika, Universidad del País Vasco
Juan Etxeberria Murgiondo, Universidad del País Vasco
Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco
Email contacto: karlos.santiago@ehu.es

Resumen

En la presente comunicación se describe el método utilizado para la adaptación del Cuestionario de Opinión al Alumnado sobre la docencia del profesorado de la Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Este trabajo es consecuencia del encargo realizado por el Servicio de Evaluación Docente (SED) que es el órgano encargado de gestionar dicho Cuestionario. El Cuestionario actual está incorporado con total normalidad a la actividad cotidiana de la Universidad pero los cambios, que se están viviendo actualmente como consecuencia de la implantación de nuevos Grados y Postgrados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han planteado la necesidad de adaptarlo a la nueva realidad. Las fases en la construcción del nuevo cuestionario han sido las siguientes: análisis estadístico del cuestionario actual a través de los datos recogidos durante los últimos 5 cursos, estudio teórico de las competencias del profesorado en el EEES y descripción del marco teórico del nuevo cuestionario, propuesta de nuevo cuestionario a partir del análisis y marco teórico decidido, realización de grupos de discusión con expertos, profesorado y alumnado, aplicación piloto del nuevo cuestionario, construcción y validación del cuestionario definitivo. En el momento de redactar este resumen, nos encontramos en la fase de preparación de la aplicación piloto por lo que es de prever que para la fecha de celebración del Congreso el proceso haya finalizado.

Descriptores: *Evaluación docente, Método mixto, Cuestionario de opinión, Educación Superior.*

Abstract

The method employed in this study for adapting the Student Opinion Questionnaire on the teaching staff at the University of the Basque Country (EHU/UPV) is described. This study was commissioned by the University's Teaching Staff Evaluation Service, the body charged with organising and managing the questionnaire. While the current questionnaire has been incorporated with total normality into the daily activities of the University, the changes taking place as a result of the implementation of new graduate and postgraduate degree courses which comply with the European Higher Education Area (EHEA) have presented the need to accommodate to the new reality. The construction of the new questionnaire involved the following phases: the statistical analysis of the current questionnaire using the data gathered over the past 5 academic

years; the theoretical study of the skills of the teaching staff in the EHEA and the description of the theoretical framework of the new questionnaire; the proposal for the new questionnaire based on the analysis and theoretical framework decided upon; the undertaking of discussion groups with experts, teaching staff and students; the pilot application of the new questionnaire; and the construction and validation of the definitive questionnaire. On writing this abstract, we are at the stage of preparing the pilot application, and so it is anticipated that the process will have been completed for the Congress when we will be in a position to present the definitive results.

Keywords: *Teaching staff evaluation, Mixed method, Opinion questionnaire, Higher Education.*

Introducción

Este proyecto de adaptación del cuestionario de Opinión al Alumnado sobre la docencia del profesorado en la Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco EHU/UPV está siendo llevado a cabo por un grupo de profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) que están coordinados con el Servicio de Evaluación Docente (SED/IEZ) dependiente del Vicerrectorado de Profesorado, y que velará por el correcto desarrollo del proceso de creación y adaptación del cuestionario.

El Servicio de Evaluación Docente se encarga, entre otras funciones, de gestionar la Encuesta de Opinión al Alumnado sobre la Docencia de su Profesorado, que surgió en el curso 88/89 con un carácter voluntario, y tras varias modificaciones, en los últimos años se ha ido aplicando en todos los centros de la EHU/UPV y está incorporada con total normalidad a la actividad cotidiana de la universidad. Actualmente, estamos viviendo importantes cambios en la docencia universitaria, con la implantación de los nuevos Grados y Postgrados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que es innegable la necesidad de adaptar la Encuesta de Opinión al Alumnado sobre la Docencia de su Profesorado a esta nueva realidad.

En la EHU/UPV, desde el curso 2006/07, se ha aplicado un cuestionario de opinión al alumnado que ha respondido al paradigma educativo requerido por el Espacio Europeo de Educación Superior. Este hecho ha supuesto la antesala del diseño de este nuevo cuestionario que se pretende sea más ajustado al modelo IKD (enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado) y que se configura como propuesta para el desarrollo curricular de las enseñanzas en la EHU/UPV.

Las características del modelo IKD son las siguientes:

- Es dinámico y activo. Tiene su centro de gravedad en al aprendizaje del alumnado a través de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación., fomentando el aprendizaje en un contexto de enseñanza plurilingüe.
- Es plural y deberá interpretarse en cada titulación y cada centro docente de forma flexible pero respondiendo a la seña de identidad de la EHU/UPV.

- Está basado en el fomento de la cooperación entre los diferentes agentes implicados en la docencia: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales.
- Para la construcción y desarrollo del modelo IKD existen diferentes herramientas entre las que cabe destacar: los programas formativos (AICRE, SICRE, EDP, ERAGIN, BEHATU, FOPU), los proyectos de apoyo a la innovación educativa (PIE) y las herramientas de evaluación de la docencia (DOCENTIAZ).

Este nuevo marco de enseñanza-aprendizaje conlleva, por lo tanto, una reorientación de las prácticas docentes del profesorado. Programas de evaluación de la actividad docente como DOCENTIAZ pretenden ser programas formativos para el profesorado, en tanto en cuanto guían al profesorado hacia aquellas prácticas y competencias que la institución considera "deseables" en su profesorado. Así, en DOCENTIAZ se valora que:

- El profesorado planifique adecuadamente sus prácticas docentes, elaborando una guía del estudiante que incluya la información necesaria para el seguimiento de la materia.
- Los resultados de sus prácticas docentes se reflejen en la opinión de su alumnado y en las tasas de éxito y que, a su vez, den medida de lo que el alumnado ha aprendido.
- El profesorado sea capaz de detectar sus áreas de mejora y formarse en aquellas líneas identificadas deficitarias.

Para finalizar, se plantea de nuevo la pregunta con la que se inició este informe: ¿Qué debe plasmar un cuestionario que recoge la opinión del alumnado sobre la docencia que recibe? El modelo educativo IKD y el programa de evaluación formativa DOCENTIAZ nos aportan numerosas pistas sobre las funciones que, en el marco de la convergencia con Europa, debe desarrollar un profesor o profesora. Con la implantación de los nuevos grados y posgrados se ve la necesidad de construir un cuestionario que, en primer lugar, responda al modelo educativo IKD por el que apuesta la EHU/UPV, con su correspondiente vertiente formativa y, en segundo, que cumpla con las condiciones de fiabilidad y validez que acompañan a todo cuestionario bien diseñado. Resulta fundamental considerar que todas las dimensiones que componen el cuestionario deben converger en un único objetivo: especificar una serie de acciones docentes que logren que los y las estudiantes aprendan. En consecuencia, como resultado se espera que el alumnado opine sobre la capacidad del profesorado de fomentar en ellos y ellas sus capacidades para lograr un aprendizaje significativo, tanto en el orden profesional como en el personal.

En la presente comunicación se describe el método utilizado para la adaptación del Cuestionario de Opinión al Alumnado sobre la docencia del profesorado de la EHU/UPV. En otra comunicación presentada en este mismo Congreso se exponen los resultados de este trabajo.

Método

Las fases de este proyecto de adaptación del cuestionario de evaluación han sido las siguientes:

1.-Análisis estadístico del cuestionario actual. Se han llevado a cabo diversos análisis con los datos recogidos durante los últimos 5 cursos. Dichos análisis han evaluado la validez y fiabilidad del actual instrumento, su estructura factorial, su estabilidad en el tiempo, la relación entre las variables contextuales y la evaluación realizada por el alumnado y, por último, la relación de la autoevaluación del alumnado con la evaluación de las profesoras y profesores. Dado que uno de los objetivos planteados en el proyecto es la adaptación del cuestionario, tanto a las asignaturas de grado como a las de postgrado, estos análisis se han hecho diferenciados para cada tipo de estudio. Como ya se ha mencionado anteriormente, no es objeto de esta comunicación ofrecer resultados estadísticos pero de cara a conocer el punto de partida de este proceso, habría que decir que nos hemos encontrado con un instrumento fiable, estable y válido desde el punto de vista estadístico. En definitiva, hemos partido de un instrumento que funciona bien de cara a los objetivos que pretende conseguir.

2.- Análisis del contenido del cuestionario actual. Este trabajo estadístico junto a la reflexión crítica del grupo de expertos nos ha ayudado a identificar los ítems susceptibles de ser reformulados o directamente eliminados. La primera función que ha completado el grupo de expertos, constituido después de los análisis estadísticos, ha sido la recogida y puesta en común en un grupo de discusión de las impresiones referentes al cuestionario actual, tanto sobre sus puntos fuertes a mantener como los cambios que deberían producirse en el mismo. Este proceso ha derivado en el cambio de los ítems del cuestionario actual que se consideren irrelevantes o confusos y en la formulación de los nuevos ítems que compondrán el nuevo instrumento.

3.- Definición del marco teórico del nuevo cuestionario. Para ello, se ha hecho una revisión bibliográfica de las competencias que debe tener el profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Paralelamente a esta revisión bibliográfica, se ha analizado el modelo educativo de la EHU/UPV para tratar de determinar el modelo de profesorado al que aspira la propia universidad de cara a que el nuevo cuestionario tenga un enfoque formativo con la intención de recoger, en la medida de lo posible, aquellas acciones que conducen al desarrollo de una buena práctica docente.

4.-Recopilación y análisis de cuestionarios utilizados en otras universidades. En este proceso se ha hecho un estudio comparativo entre cuestionarios de diferentes universidades, tanto de universidades del Estado Español (18 universidades) como de universidades extranjeras (10 universidades). Además, también se ha incluido en el estudio comparativo el cuestionario que propone la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de Acreditación). Nuestra opinión es que el análisis de los cuestionarios utilizados en otras universidades más o menos cercanas a la situación de la EHU/UPV, junto con los estudios teóricos o empíricos realizados puede ayudar a mejorar el nuevo cuestionario adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior.

5.- Creación del nuevo cuestionario. Una vez que se han conocido los ítems que no funcionaban correctamente o que funcionaban peor, tanto a nivel estadístico como funcional, se han integrado las conclusiones del grupo de expertos con los conocimientos de los técnicos especializados en la evaluación docente. A partir de aquí, se ha formulado un primer cuestionario que a continuación se ha puesto a disposición de diferentes agentes educativos (alumnado y profesorado) para su consideración de cara a perfilar el que ha sido el cuestionario piloto.

6.- Grupos de discusión de alumnado y profesorado. En total, se han realizado siete grupos de discusión. En cuatro de ellos han participado profesoras y profesores de diferentes facultades que se han agrupado en función de las áreas en las que ejercen docencia (ciencias experimentales, ciencias de la salud, enseñanzas técnicas, ciencias sociales) y tres grupos de alumnas y alumnos (uno por cada campus). Además de profesorado y alumnado, en estos grupos de discusión han participado técnicos del SED de la EHU/UPV. A partir de estos grupos de discusión, se ha construido el cuestionario que va a ser utilizado en la aplicación piloto. En estos momentos se está barajando la posibilidad de dar la oportunidad a todo el profesorado de la EHU/UPV para que juzgue cada uno de los ítems susceptibles de ser incluidos en el cuestionario final. Esta valoración se haría en base a diferentes criterios, tales como la importancia del ítem, su relevancia, etc. Esta acción, se realizaría vía Internet.

7.-Protocolo de administración del cuestionario. Una vez formulado el nuevo cuestionario, se ha consensuado un protocolo de administración del mismo que se deberá seguir, de aquí en adelante, de cara a garantizar la eficacia y la confidencialidad de todo el proceso de evaluación. El citado protocolo delimita la forma y el método a seguir por el profesorado, o las y los encuestadores, a la hora de recoger los datos referentes a las opiniones del alumnado.

8.- Aplicación piloto del nuevo cuestionario. Para corroborar el correcto funcionamiento del nuevo cuestionario, se está efectuando en este momento un primer pase a una muestra representativa del total del alumnado. Esta recogida de datos se llevará a cabo conforme al protocolo de administración que se ha acordado en el proceso de creación del nuevo instrumento. Los datos resultantes de esta prueba se analizarán para testar la eficacia estadística del cuestionario. Así mismo, durante la recogida de datos, se está prestando atención al nivel de comprensión por parte del alumnado de cada uno de los ítems de la encuesta. Para ello, se les está solicitando que formulen todas las dudas que cada uno de éstos pudiesen suscitar.

9.- Análisis estadísticos del nuevo cuestionario. Un cuestionario de opinión al alumnado sobre la docencia de su profesorado deberá ser un instrumento válido y fiable, lo que implica que deberá medir correctamente la opinión que el alumnado tiene sobre su profesorado, a la vez que recoge adecuadamente los diferentes aspectos con los que la actividad docente debe contar. Tal extremo podrá ser corroborado mediante análisis factoriales del cuestionario, lo que nos ayudará a ver los diferentes factores o sub-escalas con los que cuenta el instrumento, el peso que cada uno de ellos tiene sobre el total de la escala y la interrelación de las mismas. Por otro lado, el análisis de los ítems, la fiabilidad y validez del nuevo instrumento se efectuará mediante diversos índices específicos, como son la discriminación y la correlación entre cada ítem y el total de la escala, Alfa de Cronbach, la correlación del cuestionario con el ítem criterio, etc.

10.- Realización de los cambios en el cuestionario. Los análisis anteriormente citados, unidos a las sugerencias y dudas que sean recabadas durante la primera administración del instrumento, darán a conocer los cambios que se deberán realizar, tanto en el cuestionario como en el protocolo de administración del mismo.

11.-Finalización del proceso de validación del instrumento. Una vez que los cambios hayan sido introducidos, se podrá considerar finalizado el proceso de adaptación del instrumento de recogida de opinión del alumnado sobre la docencia que recibe. Por criterios operativos, una segunda administración de los cuestionarios, lo que ayudaría a

corroborar los resultados obtenidos en la primera, será llevada a cabo únicamente si los cambios realizados en esta última fase fueran cuantiosos. De no ser así, se aprovecharán las primeras administraciones experimentales del cuestionario para continuar efectuando análisis estadísticos referentes a la fiabilidad y validez del cuestionario.

Resultados

Como resultado del análisis del cuestionario utilizado los últimos 5 cursos académicos y del proceso de reflexión, tanto teórico como a través de los grupos de discusión, en las siguientes líneas se presenta el conjunto de ítems que se van a utilizar en la aplicación piloto:

- La guía del estudiante (programación) es útil para el seguimiento de la asignatura
- Planifica de manera ordenada la asignatura
- Los recursos recomendados (bibliografía, materiales, TICS, etc.) facilitan nuestro aprendizaje
- Los criterios y procedimientos de evaluación han sido claramente comunicados al comienzo
- El nivel de dificultad de las clases se adecua a nuestros conocimientos previos
- Explica de manera clara y ordenada
- Favorece la actitud reflexiva y crítica
- Propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información, resolución de casos y problemas prácticos, investigaciones, etc.)
- Estimula la colaboración y el trabajo en equipo
- Corrige e informa sobre las actividades y trabajos con el fin de que se pueda mejorar
- Motiva al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
- Atiende las consultas que se le plantean
- Transmite entusiasmo impartiendo esta asignatura
- Estimula el desarrollo de la expresión oral y/o escrita
- Intenta que entendamos la conexión de la asignatura con el resto de asignaturas
- Utiliza una metodología y unos recursos didácticos que favorecen el aprendizaje
- He aprendido mucho cursando esta asignatura
- He mejorado mi nivel de partida con relación a las competencias previstas
- En general, pienso que es un buen profesor o profesora
- Si pudiera, me volvería a matricular en otra asignatura impartida por este profesor o profesora

En la Tabla 1 se presentan las tres dimensiones que recogerá el cuestionario definitivo, junto con las definiciones y resultados de aprendizaje correspondientes a cada una de las dimensiones.

Tabla 1

Definición y resultados de aprendizaje de las dimensiones del Cuestionario de Opinión al Alumnado sobre la docencia del profesorado de la EHU/UPV

Dimensión	**Definición**	**Resultados de aprendizaje**
	• Esta dimensión se refiere a todo el proceso previo de reflexión y	• Resultados de aprendizaje previstos. Claridad con la que están planteados los objetivos y las competencias a desarrollar.

Planificación de la docencia	diseño de la docencia de una materia con objeto de promover un aprendizaje activo y autónomo.	• Organización de la enseñanza (clases prácticas, prácticas externas, seminarios, clases teóricas, tutorías, etc.). • Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas. • Actividades de aprendizaje previstas. • Criterios y métodos de evaluación. • Materiales y recursos para la docencia. • Viabilidad de desarrollo efectivo del programa desde la perspectiva del tiempo que debe invertir el estudiante.
Desarrollo de la docencia e interacción docente	• Resultados de aprendizaje previstos. Claridad con la que están planteados los objetivos y las competencias a desarrollar. • Organización de la enseñanza (clases prácticas, prácticas externas, seminarios, clases teóricas, tutorías, etc.). • Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas. • Actividades de aprendizaje previstas. • Criterios y métodos de evaluación. • Materiales y recursos para la docencia. • Viabilidad de desarrollo efectivo del programa desde la perspectiva del tiempo que debe invertir el estudiante.	• Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas. Cumplimiento del programa de la asignatura y la realización de las actividades prácticas, de tutoría y otras previstas en el mismo. Metodología y recursos didácticos utilizados y el modo en que ésta ha contribuido a favorecer el aprendizaje. • Procedimientos de evaluación aplicados. Modo en que los procedimientos de evaluación utilizados se ajustan a los recogidos en el programa de la asignatura y han permitido mejorar los aprendizajes durante el proceso y estimar al final del mismo, de un modo apropiado, los logros del alumno. Transparencia en el desarrollo del proceso de evaluación (aplicación de criterios explícitos de corrección, objetividad, publicidad, etc.). • Coordinación con otras actuaciones docentes, en el ámbito de una titulación y de acuerdo con la política del Centro y los departamentos. • Existencia de repeticiones o solapamientos de contenidos en el programa de la asignatura, así como sobre las diferencias manifiestas en los criterios de evaluación con relación a programas de otras asignaturas. • Satisfacción con la actitud e interacción con el profesor.
Resultados	• Esta dimensión recoge aspectos relacionados con los resultados de aprendizaje	• Resultados en términos de objetivos formativos logrados por los estudiantes. • Grado de desarrollo de las competencias definidas en la planificación inicial • Satisfacción con la actividad docente realizada por el profesor

Como ha podido observarse, este proceso aún no ha finalizado. A partir de la aplicación piloto que se está llevando a cabo en este momento quedará configurado el cuestionario definitivo a través del cual se espera que el alumnado opine sobre la capacidad del profesorado de fomentar en ellas y ellos el desarrollo de las competencias necesarias para fortalecer su capacidad de innovación ante los retos futuros. En

definitiva, se trata de promover un enfoque pedagógico centrado en la y el estudiante, más que en las necesidades del profesorado.

ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES MÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO EN LA EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA/UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (EHU/UPV)

Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco
Juan Etxeberria Murgiondo, Universidad del País Vasco
José F. Lukas Mujika, Universidad del País Vasco
Karlos Santiago Etxeberria, Universidad del País Vasco
Email contacto: luis.lizasoain@ehu.es

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados con los datos de los cuestionarios de satisfacción sobre la docencia recibida que los estudiantes de la UPV-EHU cumplimentan evaluando la actividad de los docentes. Los datos analizados se refieren a 5 cursos académicos con un total aproximado de 900.000 casos. Los análisis realizados han sido: estudio de la fiabilidad del cuestionario, estructura factorial del mismo, criterios de validez, estabilidad en el tiempo de las valoraciones, estudio diferencial en función de algunas variables contextuales y relación de la autoevaluación de los alumnos con la evaluación de los profesores. Los resultados apuntan a un cuestionario con una estructura unidimensional muy clara y con una alta fiabilidad tanto desde la perspectiva de la consistencia interna como de la estabilidad en el tiempo. La validez arroja valores más que aceptables.

Descriptores: *Evaluación de profesorado, Evaluación del rendimiento del profesor por los estudiantes, Cuestionario de opinión, Medición, Fiabilidad, Validez, Dimensionalidad, Educación Superior.*

Abstract

The aim of this paper is to present the results of the teachers' assessment survey statistical analysis filled by the University of the Basque Country students. The analyzed data are referred to five years with an approximate count of 900.000 cases. Specifically, the analyzes were: questionnaire reliability, dimensionality using principal component analysis, validity, time stability, differential study depending on some context variables and the relationship between the students's self-assessment and the teachers' assessment. Results point to a questionnaire with a very clear unidimensional structure with high reliability from the perspective of internal consistency and stability over time. The validity shows more than acceptable values.

Keywords: *Teachers evaluation, Student evaluation of teacher performance, Surveys, Measurement, Reliability, Validity, Dimensionality, Higher Education.*

Introducción

En esta comunicación se presentan algunos resultados de los análisis estadísticos correspondientes a las evaluaciones de los docentes de la UPV-EHU realizadas por los estudiantes empleando el cuestionario de opinión del alumnado. Se trata de cuestionarios de satisfacción sobre la docencia recibida que los estudiantes de la UPV-EHU cumplimentan de cada asignatura recibida, evaluando la actividad de los docentes. Los datos analizados se refieren a 5 cursos académicos (desde el 2006-2007 hasta el 2010-2011) con un total aproximado de 900.000 casos. El cuestionario consta de 26 elementos (en una escala Likert de 5 valores) mediante los que se valoran diferentes dimensiones de la actividad docente. Junto a estos, hay un elemento criterio de valoración global del docente y elementos de información sociodemográfica junto con una autoevaluación de los estudiantes relativa a su nivel de interés y asistencia por la asignatura evaluada.

En concreto, se abordan las siguientes cuestiones:

1. Detección casos de valoración constante (y eliminación).
2. Análisis de la fiabilidad del cuestionario.
3. Estructura factorial del cuestionario.
4. Criterios de validez del cuestionario.
5. Estabilidad en el tiempo.
6. Relación variables contextuales con la valoración.
7. Relación de la autoevaluación de los alumnos con la evaluación de los profesores.
8. Valoración global.

Detección de casos de valoración constante (y eliminación posterior)

El proceso de análisis estadístico, de los datos correspondientes a las evaluaciones de los docentes, comenzó con un análisis exploratorio de los mismos en los que se detectó la existencia de casos (estudiantes) que respondían a todos los ítems de manera uniforme. En términos porcentuales, estos casos representan el 5,3% del total. El procedimiento empleado para su detección ha consistido en seleccionar aquellos casos en los que la desviación típica de las respuestas es cero. La proporción de estudiantes por curso que contestaron de manera uniforme a todas las cuestiones varía en cada curso desde un mínimo del 3,60% en el curso 2006-2007 (6.359 sobre un total de 176.366), hasta un máximo de 6,75%, correspondiente al curso 2010-2011 (13.588 sobre un total de 201.241).

La puntuación que de forma constante asignan estos estudiantes es mayoritariamente de 4 ó 5 según se puede apreciar en la Figura 1.

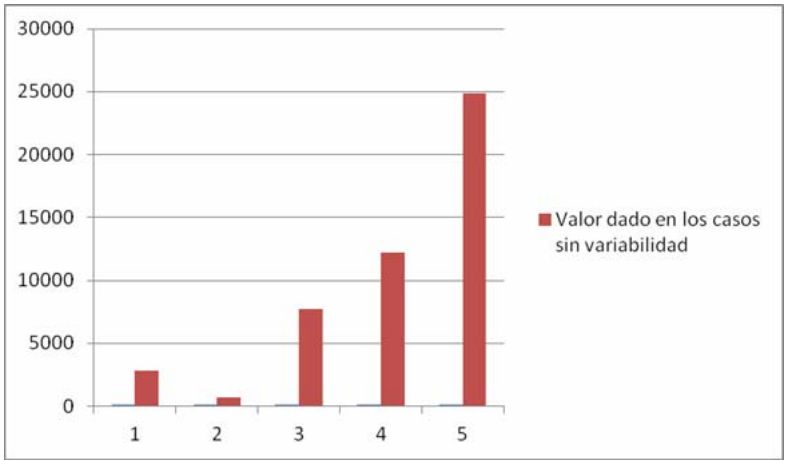


Figura 1. Frecuencia de valores asignados en los casos sin variabilidad

En los cinco cursos académicos estudiados, el total de estudiantes que han valorado sin ninguna varianza la docencia recibida ascienden a un total de 48.226 cuya distribución por campos científicos se observa en la Figura 2.

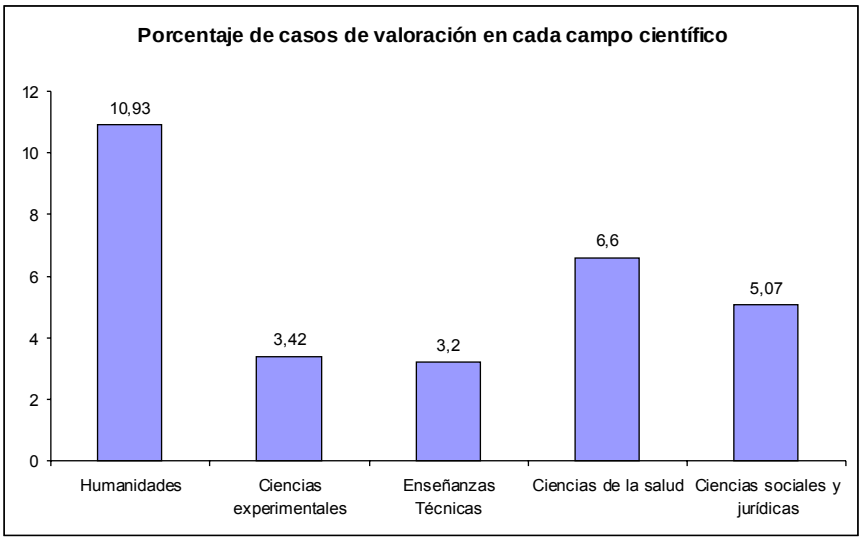


Figura 2. Distribución por campos científicos

A la vista de este gráfico, la proporción de estudiantes que valora de forma constante, en todos los ítems, a los docentes es máxima en las titulaciones y centros del campo de Humanidades. Habida cuenta de los objetivos planteados en este trabajo, a partir de este momento estos casos son eliminados del colectivo objeto de estudio. La razón de esta decisión estriba en que, probablemente, en la gran mayoría de casos, se trata de estudiantes que al valorar de manera constante a sus docentes en todos los ítems no aportan información relevante.

Análisis de la fiabilidad del cuestionario

El cálculo del parámetro de la fiabilidad como consistencia interna del cuestionario se lleva a cabo mediante el estadístico habitual (Alfa de Cronbach) y se ha

calculado segmentando la población, objeto de estudio, en función del curso académico y del campo científico. Como se puede observar en la Tabla 1, la fiabilidad del cuestionario es muy elevada y constante en los cinco cursos académicos analizados, lo que evidencia una alta consistencia de los elementos del instrumento.

Tabla 1
Fiabilidad del cuestionario

Curso académico	Alfa de Cronbach	N de elementos
2006-2007	,967	26
2007-2008	,968	26
2008-2009	,969	26
2009-2010	,969	26
2010-2011	,970	26

Dada la similitud en los cinco años, en la tabla 2 se presentan los coeficientes de fiabilidad segmentando por campos científicos los datos correspondientes al curso 2010-2011.

Tabla 2
Fiabilidad del cuestionario por campos científicos

CAMPO CIENTIFICO	Alfa de Cronbach	N de elementos
Humanidades	,973	26
Ciencias experimentales	,966	26
Enseñanzas Técnicas	,967	26
Ciencias de la salud	,971	26
Ciencias sociales y jurídicas	,972	26

Las correlaciones entre los elementos y el total de la prueba son para todos los ítems superiores a 0,69, siendo en la mayoría de los casos cercanas a 0,75. La única excepción la conforma el primer ítem, cuya correlación con el total de la prueba es de solo 0,582. Se trata de una pregunta relativa a si la programación de la asignatura ha estado enfocada al desarrollo de competencias y, como se verá, se trata de un elemento con un comportamiento ligeramente distinto al resto. Al margen de esta cuestión, en ningún caso, el valor del Alfa se incrementa en caso de eliminar el elemento. En conclusión, se puede afirmar que el cuestionario posee una elevada fiabilidad desde el punto de vista de la consistencia interna.

Estructura factorial del cuestionario

Con objeto de analizar la dimensionalidad del cuestionario, se procedió a efectuar un Análisis de Componentes Principales (ACP). A la vista de la similitud de resultados obtenidos en cada uno de los cursos, a continuación, presentamos únicamente los relativos al curso 2010-2011, entendiendo que las conclusiones que de estos resultados se derivan son aplicables al resto de los años.

Un primer indicador de la estructura dimensional de una prueba es el porcentaje de varianza que explica cada uno de los componentes generados por la solución factorial. El primer componente explica por sí solo el 56% de la varianza total de la prueba y el segundo un 4,785. Un segundo indicador son los autovalores de los componentes, y en este caso, sólo los dos primeros son superiores a 1 pero con una gran desproporción entre ambos. Con esta información, la conclusión es que se trata de un instrumento nítidamente unidimensional que, por tanto, mide básicamente un único

rasgo latente. Esta unidimensionalidad queda gráficamente representada en el gráfico de sedimentación (Figura 3).

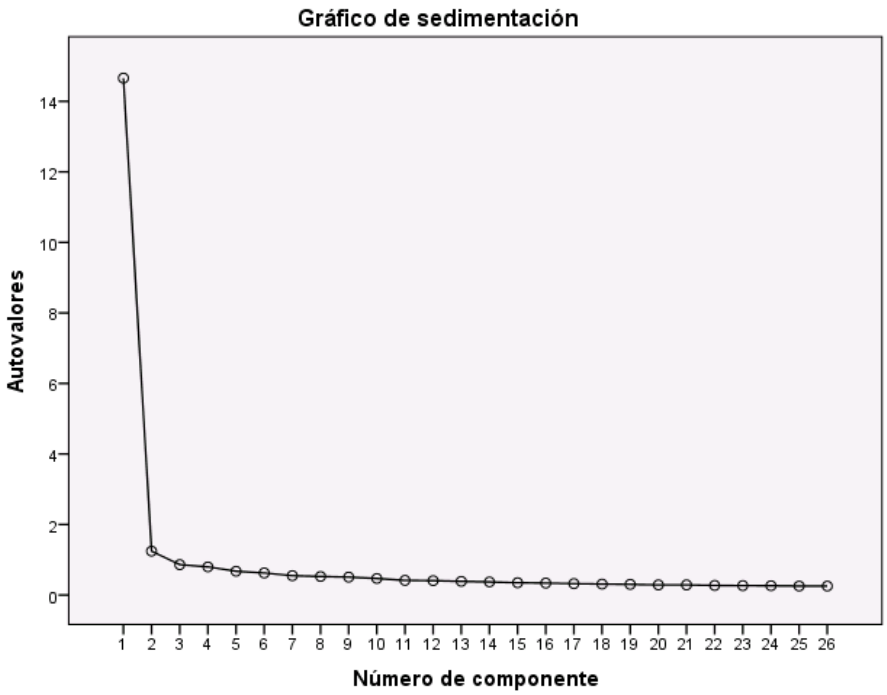


Figura 3. Gráfico de sedimentación

Si se estudia la matriz de componentes, sólo los cinco primeros ítems parecen tener alguna contribución reseñable en un hipotético segundo factor. Aunque, como antes se ha afirmado, el cuestionario se deba considerar como claramente unidimensional, un posible segundo componente (que sólo explica el 4,8% de la varianza) se aglutinaría alrededor de estos cinco elementos en los que parece detectarse un patrón común de respuestas alrededor de las cuestiones que giran en torno a la programación de la asignatura y al grado de ajuste de la enseñanza de la misma.

Criterios de validez del cuestionario

Para el estudio de la validez del cuestionario se analizaron las relaciones entre las contestaciones a cada uno de los ítems con las respuestas al ítem denominado criterio (ítem 25: En general, pienso que es un buen profesor o profesora). Así mismo, se analizó la relación de cada ítem con la variable promedio resultante de la media de los ítems analizados y la estabilidad de las relaciones antedichas en cada uno de los 5 cursos que han sido objeto de estudio.

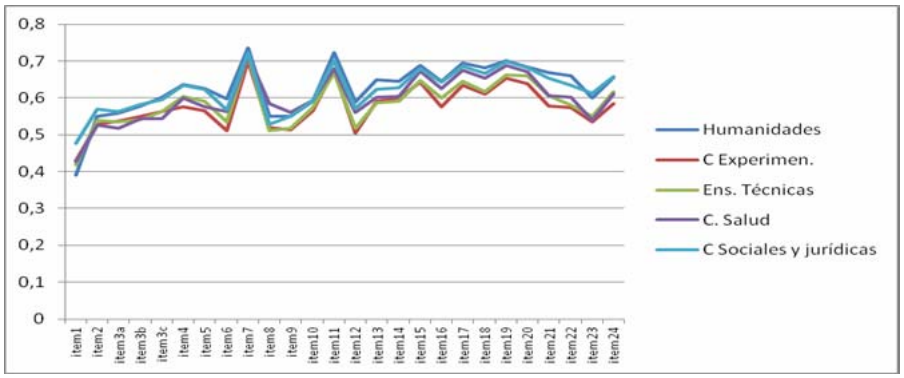


Figura 4. Correlaciones de cada ítem con el ítem criterio en cada campo científico

Para todos los campos científicos, los ítems que muestran una correlación más alta con el criterio son el 7 (desarrolla su docencia de manera clara y ordenada), el 11 (motiva al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje) y el 19 (atiende adecuadamente las consultas que se le plantean). Por el contrario, el ítem 1 (la programación está enfocada hacia el desarrollo de competencias para la profesión) es el que muestra una relación más baja. Este bajo nivel de asociación puede indicar que la formulación del ítem es mejorable y que la cuestión de las competencias profesionales no es aún conocida o valorada suficientemente. Al margen de lo anteriormente afirmado sobre la clara unidimensionalidad del instrumento, estos resultados señalan que los aspectos a los que los estudiantes más peso otorgan a la hora de considerar lo que es buen docente son el hecho de que explique de manera clara y ordenada, que motive y genere interés y que atienda correctamente las consultas que se le formulen.

Por último, constatar que no hay diferencias importantes entre los diferentes campos científicos en las relaciones entre cada uno de los ítems y el ítem criterio.

El análisis de las relaciones de cada ítem con la valoración media global de todos los ítems analizados reitera los resultados antes presentados y, al igual que en la relación con la variable criterio, confirman la baja relación del ítem 1 (programación orientada a las competencias).

Para estudiar la estabilidad a lo largo del tiempo de las puntuaciones otorgadas por los estudiantes, se analizaron las correlaciones de los ítems con el ítem criterio a lo largo de las diferentes campañas. En el gráfico siguiente se observa que las mismas permanecen constantes en los diversos cursos académicos lo que ha de ser interpretado como un indicador de estabilidad, validez y consistencia.

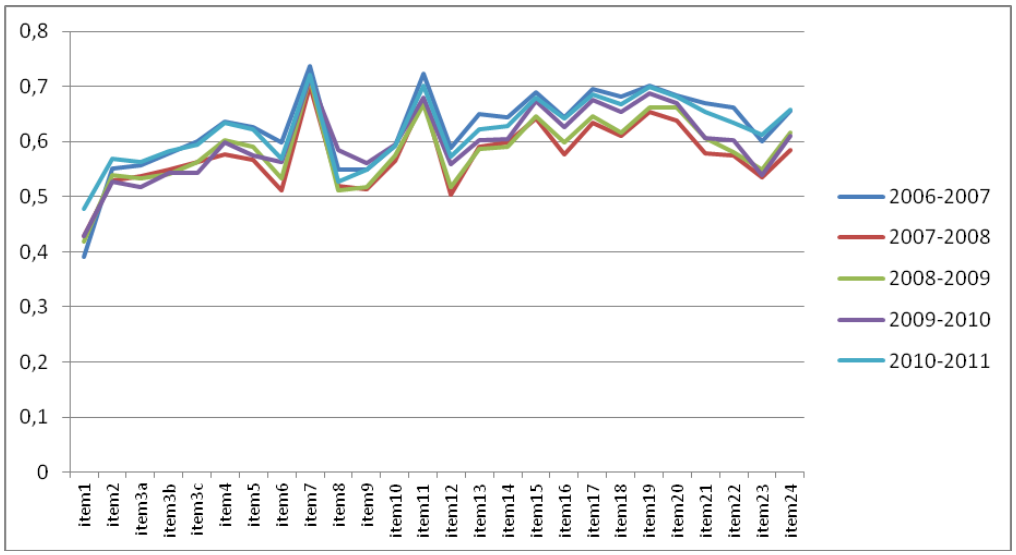


Figura 5. Correlaciones de cada ítem con el ítem criterio en cada curso

En la Figura siguiente se puede apreciar que los ítems que más se asocian a una alta valoración global son los mismos en los estudios de Grado y en los de Máster. La diferencia más importante se da en el primer ítem que incrementa su correlación en los estudios de postgrado, lo que podría indicar que tanto la comprensión conceptual como la sensibilización de los estudiantes hacia el enfoque competencial es mayor en este segmento de población y en este tipo de estudios.

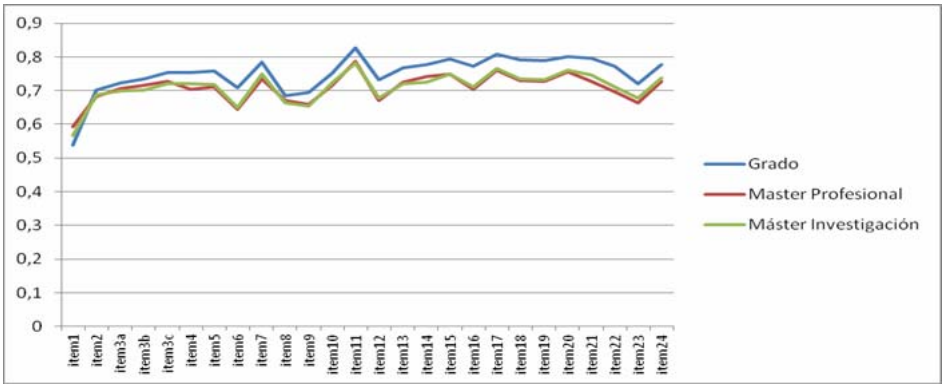


Figura 6. Correlaciones de cada ítem con el ítem criterio en Grado, Máster Profesional y Máster de Investigación

Relación de variables contextuales con la valoración del docente

Se compararon las valoraciones en función de algunas variables contextuales relevantes tales como el género de los estudiantes, el nivel de dificultad de las asignaturas, el interés inicial y final por la misma…Los resultados muestran que el género de los estudiantes no parece llevar aparejado un patrón de respuesta diferente. Si bien en algunos ítems se detectan pequeñas diferencias, éstas no tienen siempre el mismo signo; y tanto en el ítem criterio como en el promedio de los ítems, las diferencias no son significativas. Sí es perceptible una asociación entre el grado percibido de dificultad de las asignaturas y las valoraciones que los estudiantes emiten con respecto a los docentes de las mismas. En líneas generales, la valoración tiende a ser más baja cuanto más difícil es considerada la asignatura. Pero es importante señalar

que esta tendencia se invierte en el caso de las asignaturas consideradas como muy fáciles para las que, en líneas generales, las valoraciones disminuyen. Como se puede apreciar en la Tabla 3, esta tendencia se resume y observa nítidamente tanto en el ítem criterio como en el promedio de todos:

Tabla 3
Valoración media global y del ítem criterio en función del nivel de dificultad de la asignatura

NIVEL de DIFICULTAD de la Asignatura	Valoración media del ítem Criterio	Valoración promedio de todos los ítems
Muy difícil	3,29	3,19
Difícil	3,70	3,52
Normal	3,94	3,72
Fácil	4,00	3,78
Muy fácil	3,78	3,62

Relación de la Autoevaluación de los alumnos con la evaluación de los profesores

El cuestionario incluye 3 preguntas de autoevaluación de los alumnos*: 1.- He dedicado tiempo suficiente al estudio de la asignatura, 2.- He contribuido al buen clima de clase y 3.- He participado activamente en las actividades de esta asignatura.*

En este apartado se plantea el estudio de posibles efectos diferenciales sobre la valoración de la actividad docente en función de cada uno de los ítems de la autoevaluación de los estudiantes. De los resultados cabe destacar que las evaluaciones más bajas, más severas podría decirse, provienen de estudiantes que reconocen no haber dedicado suficiente tiempo a la asignatura en la medida en que, si no se le ha prestado el tiempo de dedicación suficiente, se tienen menos elementos de juicio a la hora de valorar. Si tenemos en cuenta la autoevaluación de su contribución al buen ambiente del aula, en definitiva su grado de implicación positiva, los promedios indican que una mayor implicación se corresponde con una mayor valoración en todos los ítems del cuestionario. Indicar e hipotetizar que podría hablarse de un fenómeno de causalidad recíproca en la medida en que, cuanto más positivamente se implica un estudiante, mejor valora la asignatura, y esta implicación positiva se dará con mayor probabilidad en asignaturas y docentes bien valorados que despiertan el interés del estudiante.

Y, por último, con respecto al tercer ítem de la autoevaluación, *"he participado activamente en las actividades de esta asignatura"* indicar que la tendencia es de nuevo la misma. Lo anteriormente afirmado con respecto al nivel de implicación en el clima del aula es igualmente aplicable al nivel de participación en las actividades.

Valoración global

La presente comunicación se enmarca en el proceso de adaptación del Cuestionario de Opinión al Alumnado sobre la docencia del profesorado de la Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Se ha podido comprobar, por una parte, que el Cuestionario está incorporado con total normalidad a la actividad cotidiana de la Universidad pero los cambios que se están viviendo actualmente como consecuencia de la implantación de nuevos Grados y Postgrados, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hacen necesaria su adaptación a la nueva realidad.

El análisis estadístico confirma las buenas características técnicas del Cuestionario. Con una estructura unidimensional muy definida, muy fiable y estable en el tiempo. La validez arroja valores más que aceptables. En todos estos análisis no se detectan diferencias relevantes en función del campo científico al que se asignan las diferentes titulaciones aunque sí se dan entre las titulaciones de Grado y las de Postgrado. La única salvedad a lo anterior se produce en el primer ítem "La programación está enfocada al desarrollo de competencias de nuestra futura profesión" que, según se ha podido constatar en los grupos de discusión efectuados de forma complementaria a los análisis estadísticos, no era comprendido por el alumnado.

ANEXO: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN UPV-EHU

1.- Programación enfocada a desarrollo de competencias
2.- Programa contiene suficiente información
3a.- La enseñanza se ajusta a características de alumnado
3b.- La enseñanza se ajusta a naturaleza de la asignatura
3c.- La enseñanza se ajusta a necesidades de aprendizaje
4.- Los recursos utilizados ayudan al proceso de aprendizaje
5.- Las prácticas facilitan el aprendizaje de contenidos
6.- Ha desarrollado el programa según lo establecido al principio de curso
7.- Desarrolla su docencia de forma clara y ordenada
8.- favorece el trabajo en equipo
9.- Establece conexiones entre esta asignatura y otras afines
10.- Orienta bien el trabajo personal del alumno
11.- Motiva al alumnado
12.- Propone actividades para favorecer el aprendizaje
13.- Favorece la actitud reflexiva
14.- Estimula la participación
15.- Contribuye al desarrollo de un buen clima de grupo
16.- Muestra disponibilidad ante las demandas del alumnado
17.- Favorece la comunicación
18.- Está abierto al diálogo
19.- Atiende bien las consultas
20.- Me ha orientado en la búsqueda de soluciones
21.- Los criterios de evaluación se adecúan al planteamiento de la asignatura
22.- Tiene en cuenta la opinión del alumnado
23.- El sistema de evaluación me permite conocer si voy alcanzando los objetivos
24.- La evaluación se ha ajustado a lo trabajado durante el curso
25.- Pienso que es un buen profesor/a

¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ALUMNOS DE 3º DE ESO Y EL ESTADO CIVIL DE SUS PADRES?

Belén Gisbert Ferrándiz, Universidad de Alicante
Alejandra Gisbert Ferrándiz, Universidad de Alicante
María Vicent Juan, Universidad de Alicante
Carolina Gonzálvez Macià, Universidad de Alicante
María Isabel Gómez Núñez, Universidad de Alicante
Email contacto: belengisbertferrandiz@gmail.com

Resumen

El propósito del estudio es demostrar si la variable estado civil de los padres de alumnos de 3º de ESO de un instituto público tienen algún tipo de relación con el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de éstos. Se ha llevado a cabo un estudio no experimental correlacional de donde se han extraído las relaciones concretas entre las variables presentadas. En el estudio han participado 40 alumnos de 3º de la ESO a quienes se les ha aplicado la Escala de Inteligencia Emocional TMMS- 24 versión castellana (2004) en formato papel y lápiz. Los resultados del estudio correlacional muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos variables relacionadas. Únicamente en el apartado "Claridad" hay una pequeña significación que no nos permite concluir que haya diferencias significativas por lo que el campo de estudio queda abierto a posibles investigaciones futuras con diferentes contextos, ampliando el número de sujetos y las diferentes situaciones y poder alcanzar así, un mayor nivel de generalidad de los datos.

Descriptores: *Inteligencia emocional, Estado civil, Emociones.*

Abstract

The purpose of the study is to demonstrate whether the variable marital status of the parents of students in 3rd year of a public school have some kind of relationship with the level of emotional intelligence development of these. It has conducted a pilot study focused on the correlational design where they are taken from the concrete relationships between the variables presented. The study involved 40 students of 3 º ESO who have applied Emotional Intelligence Scale TMMS-24 Spanish version (2004) paper and pencil format. Correlational study results show no statistically significant differences between the two related variables. Only in the "Clarity" is a small significance that does not allow us to conclude that there are significant differences so the field of study is open to possible future research with different contexts, expanding the number of subjects and the different situations and reach well , a higher level of generality of the data.

Keywords: *Emotional intelligence, Marital status, Emotions.*

Introducción

El término Inteligencia Emocional fue acuñado formalmente a principio de los años 90 por Peter Salovey y John Mayer (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004) pero no fue hasta 1995 cuando el término se popularizó gracias al best seller de Daniel Goleman "Inteligencia Emocional" (Goleman, 1996). Además de este best seller, numerosos fueron los artículos publicados en Estados Unidos sobre este tema (Burke, 2002; Mayer, Salovey y Caruso, 2004) en lengua inglesa y actualmente, numerosas han sido las contribuciones que han permitido desarrollar el actual cuerpo de conocimiento sobre Inteligencia Emocional en lengua inglesa y española a manos de autores como: Bar-On (1997), Vallés y Vallés (1996), Extremera y Fernández-Berrocal (2002), y Bisquerra (2003), entre otros.

Desde sus inicios hasta hoy en día, el concepto Inteligencia Emocional ha sufrido algunos cambios y variaciones que aparecen en las diferentes publicaciones de autores como: Bar-On, 1997, Cooper y Sawaf (1997)y Goleman (1997) quienes, además de elaborar y reelaborar el concepto, propusieron algunas escalas de medición del mismo. Cabe destacar la escala elaborada por Salovey y su equipo en 1995, el *Trait Meta-Mood Scale 48* (TMMS 48) de inteligencia emocional que tenía como propósito evaluar la estabilidad de las personas en su forma de atender, discriminar y regular estados de ánimo, emociones personales y de otros. De 48 ítems, quedó reducida a 24 en la versión al castellano elaborada por Fernández-Berrocal et al*.,* (2004) que quedaban repartidos en 8 ítems para cada una de las partes: atención, claridad y reparación (Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007).

Una primera definición sobre IE, fue formulada y redactada por Salovey y Mayer en su primer artículo sobre inteligencia emocional en 1997 con una clara orientación hacia el procesamiento cognitivo de la información emocional. Así pues, se presenta la definición de IE como la habilidad para percibir las emociones, acceder a ellas, generar estados emocionales que ayuden al pensamiento, entender las emociones, poseer de un conocimiento emocional, regular las emociones reflexivamente para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Además, estos autores destacaron cuatro habilidades dentro de la Inteligencia Emocional: percepción y expresión emocional para reconocer las propias emociones, facilidad emocional para generar sentimientos y facilitar el pensamiento, comprensión emocional que integra lo que se siente dentro del pensamiento y regulación emocional que dirige y maneja las emociones negativas y positivas de forma eficaz (Mayer y Salovey, 1997; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Estas habilidades entendidas como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir de las ideas que se tienen sobre lo que ocurre (Vallés y Vallés, 1996), permiten aprender a atribuir significados emocionalmente deseables a los acontecimientos que tienen lugar en las relaciones que se establecen con los otros. De esta manera, conociendo qué pensamientos y comportamientos provocan los diferentes estados de ánimo, se puede generar una mejora de los mismos para solucionar los problemas que los provocan.

Otro modelo relevante en el campo de la Inteligencia Emocional fue el de Daniel Goleman. Éste afirmaba que se necesitaba una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resaltase la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas (Goleman, 1996; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Esta visión más amplia incluye la capacidad de motivación, de seguir adelante a pesar de las frustraciones, regular los estados de ánimo y de evitar las desgracias que impiden la posibilidad de pensar y desarrollar empatía y esperanza. Así pues, de forma muy general, se puede decir que la IE para Goleman es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse y de llevar a cabo adecuadamente las relaciones personales, que nos permite estar de forma satisfactoria en el mundo, con las personas y con uno mismo (Goleman, 1996)

Numerosas son las publicaciones sobre inteligencia emocional pero, de forma general, se sigue manteniendo la idea de una inteligencia social, práctica y personal que involucra la capacidad para razonar sobre las emociones y éstas últimas, ayudan a incrementar el pensamiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Así pues, una persona con una alta IE presenta las siguientes características (Vallés y Vallés, 1996): socialmente es más equilibrada, extrovertido, es feliz, desarrolla pensamientos positivos sobre el entorno, se preocupa por la gente y las cosas, asume responsabilidades, muestra comprensión por los otros, se siente satisfecho consigo mismo, capacidad para controlar los sentimientos y las emociones y reconocer los propios sentimientos y emociones. Por el contrario, las personas con una baja IE son personas que aceptan resignada y pasivamente sus emociones y sus estados de ánimo sin intentar cambiarlos. Además, muchas veces pueden estar atrapadas en sus propias emociones provocando un desborde emocional (Salovey y Mayer, 1997)

Muchas son las instituciones encargadas de desarrollar la inteligencia emocional de los más pequeños. Cabe resaltar la familia como entorno privilegiado para la formación de la IE. El fomento de la Inteligencia Emocional dentro del entorno familiar ayuda a potenciar las relaciones con los hijos (Shapiro, 1997; Kratz y Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999) así como, la importancia de las relaciones con el contexto educativo para establecer relaciones y seguir un mismo camino. Pero no todas las familias son iguales ni proporcionan un ambiente óptimo para el desarrollo emocional de los pequeños. La familia, vista como una institución destacada de formación integral, tiene diferentes componenetes que influyen dentro del desarrollo de los hijos: la estructura, las características psicológicas de los padres y el estatus familiar (Fraser, 1987).Numerosos estudios afirman que el tamaño familiar o la presencia de ambos progenitors parecen no afectar al nivel emocional de los niños. De hecho, algunos estudios ponen en evidencia que salirse de la norma convencional de estructura familiar no resulta perjudicial para los niños; es decir, personalidades psicológicamente sanas pueden desarrollarse en un contexto de gran variedad de agrupaciones (madre sola, familias de contrato social, familias que viven en comunidades y familias tradicionales de padre y madre) (Gray, Ramsey y Kraus, 1982; Lamb y Sutton-Smith, 1982) Otros estudios, además, enfatizan el hecho que las relaciones entre los miembros de familias monoparentales no son necesariamente peores que las que se establecen en las tradicionales (Moreno, 1995), sino que dependen de cómo se haya llegado a esa situación: viudedad, separación, divorcio… dan lugar a diferentes relaciones entre padres e hijos. Existen evidencias empíricas de qué una familia con un solo padre o madre no tiene por qué influir de forma negativa en el nivel emocional del niño/a (Cooper et al., 1983).

Durante las últimas décadas, han sido frecuentes los estudios que han incorporado como categoría de la estructura familiar el divorcio, seguramente debido a su incremento en los últimos tiempos. Las consecuencias de todas estas circunstancias no son necesariamente perjudiciales para los niños; parece ser, además, que los niños

van adaptándose a la situación a medida que va pasando el tiempo. Apoyándose en la tesis de Block (1980), se observa un interesante descubrimiento: la inadaptación psicológica que se encuentra en un niño que ha pasado por un divorcio o separación de los padres se origina antes de qué ésta se produzca, como consecuencia, seguramente, de la situación que se vive previamente en casa. Otro elemento interesante es la ausencia/presencia de la madre asociada a su incorporación al mundo laboral o por su pérdida que afecta directamente al nivel emocional del hijo/a.

Por lo tanto no influye tanto la estructura familiar sino más bien, las relaciones, lazos que se establecen entre los miembros de la familia y cómo se desarrolla la relación conyugal. Por lo general, los niños que proceden de hogares seguros con padres estables confían en superar los pequeños retos que le presenta la vida, son niños alegres y conscientes de sus estados de ánimo y sentimientos. Los padres emocionalmente estables pueden hacer mucho por que sus hijos asimilen los elementos fundamentales de la inteligencia emocional: aprender a reconocer, canalizar y dominar sus propios sentimientos y empatizar y manejar los sentimientos que aparecen en sus relaciones con el resto. Los hijos de padres emocionalmente estables, se relacionan mejor, experimentan menos tensiones en la relación con sus padres y también se muestran más afectivos con ellos. Pero además, estos niños también canalizan mejor sus emociones, saben calmarse adecuadamente a si mismos y sufren menos altibajos emocionales que los demás. Estos niños también son más populares, más queridos por los compañeros y los maestros suelen considerarlo como socialmente más dotados. También existen beneficios cognitivos ya que, estos niños son más atentos y suelen tener un mayor rendimiento escolar. Así pues, las ventajas de tener unos padres emocionalmente competentes son extraordinarios respecto a la inteligencia emocional.

En cambio, los niños que proceden de hogares helados, caóticos o descuidados con padres inestables, afrontan las actividades con una actitud que ya anuncia su expectativa de fracaso, con bajas emociones y sentimientos frustrados y helados. Los padres, atendiendo a Ruiz de Miguel (1999, pp. 289) "han de comprender que sus acciones generan la confianza, la curiosidad, el placer de aprender y el conocimiento de los límites" que ayuden a los niños a triunfar en la vida. Situaciones familiares, reiteradas continuamente durante la infancia, constituyen un verdadero aprendizaje emocional que puede determinar la vida del niño. La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional (Goleman, 1996), el hogar doméstico donde se aprende a sentirse a uno mismo y donde se aprende la forma en qué los demás reaccionan ante determinados sentimientos. También se aprende a pensar en los sentimientos de uno mismo, en las propias posibilidades de respuesta y en la forma de interpretar y expresar las esperanzas y miedos.

Hipótesis

La hipótesis de investigación es:

- Los alumnos con padres casados o que viven juntos presentan un mayor nivel de inteligencia emocional en relación a aquellos alumnos con padres divorciados o familia monoparental que presentan un nivel de IE mucho más bajo.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional de los alumnos y el estado civil de sus padres.

Método

Tipo de investigación y diseño

Se trata de una investigación no experimental donde se han seleccionado los sujetos con un muestreo no probabilístico disponible, es decir, se han seleccionado dos grupos-clase con características relevantes para la investigación: variedad de estado civil de los padres. El tipo de estudio es el correlacional donde permite analizar el nivel de relación existente entre la IE de los alumnos y el estado civil de sus padres.

Participantes

Cuarenta niños/as de edades comprendidas entre los 14 y 15 años de dos grupos de 3º de ESO de un instituto público de Muro de l'Alcoi. De estos 40 sujetos, 20 son chicas y 20 chicos. La muestra seleccionada ha sido analizada previamente para extraer el estado civil de los padres y tener variedad de todos ellos. Es por ello que concretamente la muestra es de cuatro sujetos con padres o madres viudos, nueve con padres separados o divorciados y veintisiete sujetos con padres casados o que viven juntos (Tabla 1)

Tabla 1
Número de subjetos (porcentajes) en función del estado civil y el grupo- clase

	3º ESO A	3º ESO B	Total
Casados	14 (66,66%)	13 (68,42%)	27 (67,5%)
Divor.	5 (23,89%)	4 (21,05%)	9 (22,5%)
Viud	2 (9,52%)	2 (10,53%)	4 (10%)
Total	21 (52,5%)	19 (47,5%)	40 (100%)

Instrumento

Seleccionamos para la recogida de datos la*Escala Trait Meta- Mood Scale 24* (TMMS-24) (Salovey y Mayer, 1997) en su adaptación al castellano (Fernández-Berrocal, 2004) y en versión electrónica (2005) para evaluar el nivel de inteligencia emocional de los sujetos. Dicha escala fue adaptada al castellano por Fernández-Berrocal en 2004. Al realizar el análisis factorial de componentes principales quedó reducido a 24 ítems que se distribuyeron en 8 ítems en cada uno de los factores: claridad de sentimientos, reparación emocional y atención emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004). Esta escala evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, las destrezas con qué podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

Tabla 2
Elementos del TMMS- 24

Atención	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada
Claredad	Comprender bien los estados emocionales
Reparación	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

El cuestionario adopta el formato de las escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que oscilan desde "nunca o rar vez" (1) hasta "siempre o casi siempre" (5). Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se tienen que sumar los ítems des del 1 hasta el 8 para el factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 para el factor claredad emocional y del 17 al 24 para el factor reparación de las emociones.

Consistencia interna del test

Atendiendo al estudio de Sánchez, Rodríguez y Padilla del 2007 se observa que la consistencia interna de la escala que se presenta (alfa de Cronbach) es de 0.857, resultado muy similar al de otros estudios como el de Anadón en 2006 por lo que se demuestra el alto grado de fiabilidad de la escala (tabla 4)

Procedimiento

En primer lugar, se realizaron los trámites administrativos para poder realizar la investigación dentro del instituto y se solicitaron los consentimientos y autorizaciones por parte del profesor tutor y de los alumnos de 3º de ESO para participar en el estudio. Seguidamente, se hizo la aplicación formal de la escala TMMS-24 para evaluar el nivel de IE con dos grupos de 40 alumnos de un instituto público, con una previa explicación sobre la escala: cómo se tenía que responder y qué significado tenía cada uno de los ítems. A continuación, cada uno de los alumnos de forma individual respondió a la escala mediante soporte de papel y lápiz.

Para la variable estado civil, los alumnos únicamente tuvieron que marcar en el test si sus padres estaban: separados/divorciados, padres viudos o casados/juntos. Esta información se añadió previamente en el test ya que no constaba. Seguidamente, se siguieron las instrucciones de corrección del test para hacer el estudio correlacional que permite establecer una relación entre el nivel de IE de cada uno de los alumnos y el estado civil de sus padres. Se evaluaron cada una de las subescalas sumando cada una de las respuestas para ver si el nivel era mejorable, adecuado o excelente. Se empleó el programa SPSS en su versión 18 donde se introdujeron los datos: estado civil y el nivel de IE en cada una de las subescalas y de cada uno de los sujetos. Para el estado civil se agruparon las respuestas de los alumnos con familia monoparental y los que tenían padres divorciados para reducir el análisis a dos grupos. Para hacer esta correlación se hizo a partir de coeficiente de correlacion Chi^2 que permitió extraer las conclusiones finales de la investigación.

Resultados

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico PASW Statistics 18 (SPSS Corp., 2009). Con el programa PASW se efectuó el análisis correlacional de las variables (Chi^2) donde se analizan las relaciones existentes entre el estado civil de los padres y cada una de las subescalas del test.

Análisis correlacional

Con la finalidad de detectar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y el Estado Civil de los padres, se ha trabajado con la correlación Chi^2 para ver el nivel de significación de cada una de las subescalas.

Tabla 3
Resultados del análisis correlacional

	A mejorar		Adecuada		Excelente				
	f	%	f	%	f	%	X^2	*gl*	*p*
Atención							4.36	2	.113
Casados	2	5%	21	52,5%	3	7,5%			
Divorciados/ Viudos	4	10%	10	25%	0	0%			
							10.54	2	.005
Claredad Casados	3	7,5%	10	25%	13	32,5%			
Divorciados/ Viudos	8	20%	1	2,5%	5	12,5%			
							1.223	2	.542
Regulación	9	22,5%	14	35%	3	7,5%			
Casados	7	17,5%	5	12,5 %	2	5%			
Divorciados/ Viudos									

Como se puede observar, en la Tabla 3, no se ha encontrado relación estadísticamente significativa entre la atención y el estado civil y la regulación y el estado civil. Pero, sí que se ha encontrado relación estadísticamente significativa entre la claridad y el estado civil donde X^2= 10.54, p=.005. Centrándose en los sujetos de estudio, se ve que aquellos que tienen padres casados o que viven juntos presentan una claridad más adecuada/excelente (n=23, 57,5%) que los alumnos con padres divorciados o viudos (n=6, 15%). Esta significatividad es muy reducida lo que no permite extraer unas conclusiones claras a cerca de la relación existente entre las dos variables relacionadas.

Así pues, se puede deducir de forma muy general que no existe relación estadísticamente significativa ni positiva ni negativa entre el nivel de Inteligencia Emocional de los alumnos y el estado civil de sus padres. Es por ello que la hipótesis de investigación donde se afirmaba que los alumnos con padres casados o que viven juntos presentan un mayor nivel de inteligencia emocional. Así pues, la hipótesis aceptada presenta la no relación existente entre el nivel de inteligencia emocional de los alumnos con padres casados o que viven juntos y de aquellos que tienen padres separados o padres viudos/as.

Discusión

Investigaciones previas que han llevado a cabo la relación entre Inteligencia Emocional y estado civil de los padres han demostrado que realmente no existe una

relación estadísticamente significativa entre estas dos variables (Cooper 1983, Moreno 1995 y Fraser 1987) aunque han dejado el campo abierto para posibles investigaciones futuras por el hecho de no encontrar significatividad. Después de desarrollar el estudio y conocer los estudios llevados a cabo por estos autores, se concluye que no existe relación estadísticamente significativa entre el estado civil de los padres y el nivel de Inteligencia Emocional de los niños. Este hecho demuestra que no por tener padres separados, divorciados o viudos los niños deben tener un nivel de Inteligencia Emocional bajo ni viceversa. Hay otros factores y circunstancias que pueden influir en el desarrollo emocional de los sujetos. Estas ideas sobre otras posibles circunstancias dejan abierta la investigación para futuros estudios como por ejemplo el estudio de Sánchez, Rodríguez y Parrilla (2007) sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

En el presente estudio realizado, únicamente se han mostrado una ligera relación estadísticamente significativa en el apartado de claridad en relación al estado civil. Aunque existe esa pequeña relación, no es suficientemente definitiva y concreta para poder corroborar la hipótesis de investigación. Después de analizar los resultados se pueden extraer dos conclusiones. La primera de ellas es que, por lo general, no se producen relaciones ni positivas ni negativas entre el constructo IE y el estado civil de los padres por lo que se puede deducir que no existe ningún tipo de relación. La segunda conclusión es que aparece una leve significatividad entre el subapartado claridad y el estado civil que puede dar luz a posteriores investigaciones donde se puedan extraer nuevos datos para encontrar relación significativa entre ambas variables.

El hecho de que el presente estudio esté basado en una muestra reducida de alumnos hace que los resultados obtenidos solamente sean válidos para la muestra concreta de investigación. Por tanto, no se pueden generalizar los resultados a otros sujetos. Sería muy interesante que se realizara el mismo estudio pero con una muestra mucho más amplia, es decir, seleccionar todos los cuartos de primaria de diferentes centros. Este estudio se puede unir a aquellos que cuestionan la existencia de la relación entre el nivel de inteligencia emocional de los niños y el estado civil de los padres para corroborar lo que ellos ya explican, la no significatividad. Asimismo, y como se ha comentado anteriormente, el estudio se ha dirigido a una población con unas características demográficas particulares y una edad concreta, por tanto es recomendable investigar las relaciones entre las diferentes variables con otras poblaciones, edades o niveles de escolaridad.

Aunque hoy en día las evidencias en diferentes estudios (Cooper 1983, Moreno 1995) demuestran la no existencia de relación entre las dos variables, se requiere de más estudios que permitan profundizar más en este campo para evidenciar más fuertemente los resultados. Las aseveraciones más usuales se han relacionado con el efecto y la influencia de la IE en la vida de las personas, o bien, con las distintas áreas en las que la IE podía influir. Así, el fomento de la IE ayudaría a potenciar las relaciones con los hijos (Shapiro, 1997; Kratz y Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Cooper y Sawaf, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo, entre otros. El único inconveniente fue que todas estas afirmaciones no fueron avaladas por datos empíricos contrastados que sistemática y rigurosamente demostrasen, por un lado, el grado explicativo de la IE y, por otro, el papel real de ésta en las distintas áreas de la vida, en comparación con otras dimensiones del ser humano (p.e., inteligencia general, personalidad, características sociodemográficas, redes sociales, etc.) (Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007).

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). En la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Los próximos años seguramente depararán interesantes hallazgos en el ámbito familiar que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en los chicos/as y la necesidad de integrar en casa el desarrollo de las habilidades de IE.. Ciertamente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en casa será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica. En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el ámbito familiar, tarea aún pendiente en la mayoría de las casas.

Referencias

Anadón, O. (2006). *Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios*. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783195&orden=178783&info=link

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory* (*EQ-I): technical manual*. Toronto: Multi- Health Systems.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 1*(21), 7-43.

Block, L. y Block, J. (1980). The role of egocontrol and egoresilency in the organization of behavior. En W. A. Collins (Ed.), *Development of cognitive affectand social relations. Minnesota symposium on child psychology* (pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Burke, R.W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kappa Delta Pi Record, 38*(3), 108–111.

Cooper, J. E. *et al* (1983). Self esteem and family cohesion: the child's perspective and adjustement. *Journal of Marriage and Use Eamily, febrero*, 153-158.

Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos.* Barcelona: Martínez Roca.

Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional.* Barcelona: Plaza y Janés.

Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Disponible en: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, *80*, 59-77

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1997). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gray, J.W, Ramsey, B. K. y Klaus, R. A. (1982). *John 3 to 20: the early training project.* Baltimore: University Park Press.

Katz, L.F. y Gottman, J.M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(2), 157-171.

Lamb, M. E. y Sutton-Smith, B. (1982). *Sibling relationships: their nature and significance across the lifespan.* Hilisdale: Erlbaum.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 30-31). Nueva York: Basic Books.

Mayer, J. Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry 15*(3), 197-215.

Moreno, A. (1995). Familias monoparentales. *Infancia y Sociedad, 30*, 55-66.

Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación, 10*(1), 289-304.

Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: conceptualization and measurement. En G. Fletcher y M. Clark (Eds*.), The Blackwell handbool of social psychology* (pp. 279-307). London: Blackwell.

Sánchez, M., Rodríguez, C. y Padilla, V.M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *IPyE: Psicología y Educación, 1*(1), 54-66.

Shapiro, E. (1997). La inteligencia emocional de los niños. México: Vergara.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela.* Madrid: EOS.

INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS IMPLICADOS, DE MATERIALES, RECURSOS Y ACTIVIDADES FORMATIVAS COMO HERRAMIENTAS IMPRESCINDIBLES EN LA PREVENCIÓN DE RIESGO PARA LA SALUD EN EL ALUMNADO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LAS UNIVERSIDADES DE HUELVA (ESPAÑA), ALGARVE (PORTUGAL) Y EL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA (PORTUGAL)

Juan Manuel Méndez Garrido, Universidad de Huelva
Carmen Azaustre Lorenzo, Universidad de Huelva
Email contacto: jmendez@uhu.es

Resumen

El trabajo es un estudio científico de corte cualitativo. Se recogió y analizó la información con los responsables universitarios y el alumnado; el diseño fue transversal; el esquema metodológico siguió un orden: 1. Diseño de los instrumentos, 2. Recogida de información: la entrevista. 3. Tratamiento y procesamiento de los datos: se elaboró una tabla para reducir y analizar la información de manera inductiva. Los datos se procesaron a través del programa informático MAXQDA 2007. Como muestra se eligieron a los representantes de determinados servicios de las tres universidades participantes en el proyecto (Huelva, Beja y Algarve) en los ámbitos de las adicciones a las drogas, a los nuevos medios tecnológicos, en la prevención y nivel de repercusión de las enfermedades de transmisión sexual. Entre los servicios elegidos están la Unidad de Prevención y Salud del tratamiento del tabaquismo, Servicio de Atención Universitaria, radio, televisión, Grupos de Investigación y/o investigadores.

Descriptores: *Estudio científico; Análisis cualitativo; Diseño transversal; Entrevista; Adicción a las drogas.*

Abstract

The work is a scientific study of a qualitative nature. Was collected and analyzed the data with university leaders and students, the design was cross-sectional, the methodological scheme followed an order: 1. Design of instruments, 2. Collection of information: the interview. 3. Treatment and processing of data: a table was developed to reduce and analyze data inductively. The data were processed through the computer program MAXQDA 2007. As shown were elected representatives of certain departments of the three universities participating in the project (Huelva, Beja and the Algarve) in the areas of addictions to drugs, new media technology, prevention and level of impact of sexually transmitted diseases. Among the services chosen are the Health and Safety Unit of smoking cessation treatment, University Service, radio, television, research groups and / or researchers.

Keywords: *Scientific study; Qualitative analysis; Transversal design; Interview; Drug addiction.*

Introducción

Se realizó un análisis de las iniciativas y actuaciones que se llevaron a cabo en las tres Instituciones Universitarias (Huelva, Algarve y Beja) en la prevención de riesgos para la salud de los estudiantes en los ámbitos de las adicciones a las drogas y nuevos medios tecnológicos, así como a las enfermedades de transmisión sexual. Se estudió su nivel de repercusión, se propusieron mejoras para el futuro y se puso en marcha algunas iniciativas concretas de intervención.

En los últimos años, se están empezando a desarrollar algunos estudios que están incidiendo en el conocimiento de las adicciones de los universitarios a las drogas, a los medios tecnológicos y, en menor medida, al juego. También se constatan estudios que intentan conocer lo hábitos de los universitarios en el terreno de su sexualidad. Algunos de estos estudios son:

- Proyecto "Drog@" (Universidades de Huelva, Algarve e Instituto Politécnico de Beja), con un estudio sobre hábitos de consumo realizado en 2006, dirigido por los profesores de la Universidad de Huelva, José Ignacio Aguaded y Juan Manuel Méndez.

- Proyecto "+ Vida – Drogas" (Universidad de Huelva), con un estudio sobre hábitos de consumo realizado en 2008 y dirigido por los profesores Aguaded y Méndez.

- El Proyecto "VIVE" (Universidades de Huelva, Algarve e Instituto Politécnico de Beja), con un estudio transfronterizo sobre el grado de incidencia de las siguientes situaciones de riesgo para la salud del alumnado universitario: adicciones a las drogas, juegos de azar, medios tecnológicos e Internet, así como las enfermedades de transmisión sexual. Los investigadores principales de este proyecto son: Juan Manuel Méndez (profesor de la Universidad de Huelva), Manuel Pedro Gonçalves (Instituto Politécnico Superior de Beja) y Amadeu Cardoso (Universidade do Algarve).

- Estudio sobre la práctica del botellón realizado en la Universidad de Valencia por la profesora Maite Cortés.

- Estudio dirigido por la profesora Cristina Botella realizado en la Universidad Jaume I de Castellón sobre el juego patológico.

- Estudio sobre la adicción a Internet y al móvil realizado por los profesores Sánchez Carbonell, Beranuy, Castellán, Chamarro y Oberst de la Universidad Ramón Llull.

- Estudio sobre Sexualidad y Prevención frente al VIH en jóvenes de las Universidades de Huelva y Algarve, realizado por las profesoras Cristina Nunes, Ana Teresa Martins y Alicia Muñoz.

La investigación "Estudio Transfronterizo sobre comportamientos de riesgo para la salud en la Enseñanza Superior" dio continuidad al Proyecto I2TEP (Investigación y Transferencia Tecnológica España-Portugal) y al Subproyecto VIVE2 por lo que amplía la Red de Investigación del Suroeste de Europa (Proyecto RISE). En este estudio, perteneciente al proyecto I2TEP, se investigó sobre el análisis de materiales, recursos y

actividades formativas como herramientas imprescindibles en la prevención de riesgo para la salud en el alumnado de la enseñanza superior en las Universidades de Huelva (España), la Universidade do Algarve (Portugal) y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal).

Para contribuir a una cultura preventiva eficaz es necesario impulsar desde los centros educativos, que instauren métodos de trabajo seguros junto con una concienciación y el conocimiento de los principales factores de riesgo, de ahí, la importancia de la prevención de riesgo en la educación, en un doble sentido (Heinz y Beat, 2003):

- Concienciar en el alumnado la importancia de la prevención de los riesgos para la salud.

- Inculcar al profesorado de la importancia y la necesidad de plantear la seguridad y la salud como un elemento de enseñanza que genera comportamientos y actitudes preventivas.

La cultura preventiva nace de la capacidad de adecuarse y adaptarse a los nuevos tiempos y esto implica un cambio de actitud más activa y continuada en el tiempo, es decir, fomentar una comunicación amplía y recíproca entre profesorado, administración y alumnado. Según Engeland (2002), para favorecer esta comunicación, es necesario, también dotar a la cultura preventiva de un estatus dentro de las actividades y responsabilidades educativas equiparándola a otros campos. En este sentido se desarrollaría un proceso eficaz a la hora de implementar una cultura de prevención que afecte a todos los agentes que integran el centro educativo, es decir, la comunidad educativa (Heinz y Beat, 2003).

Según Nilsen (2004), la cultura en materia de prevención en riesgos laborales, parte de reconocer que un contenido estratégico para el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y curricular en los centros educativos, es la prevención de riesgos laborales.

El Decreto 313/2003 de 11 de noviembre por el que se aprueba el Plan General de Riesgos Laborales en Andalucía (BOJA, 3 de Febrero de 2004) indica la necesidad de que los docentes posean la formación necesaria para poder inculcar estos valores y hábitos preventivos en el alumnado. En este Plan se señala de forma clara que la Administración Educativa es la que tiene la responsabilidad de facilitar dicha información e impulso que el profesorado forme en valores, a partir, de la reflexión y la actuación sobre el concepto de salud laboral y dar respuesta en forma de actitudes y conductas de sus propias actuaciones.

Método

El método que se utiliza en esta investigación responde al modelo de investigación por encuesta. Según Buendía (1997: 120), el método por encuesta es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables. Se ha recurrido a la encuesta como medio de conocer y describir la realidad que se investiga. El instrumento utilizado fue la entrevista donde se compaginó un esquema base, bien fundado, con perfiles diseñados ad hoc, es decir, se diseñaron una serie de protocolos para entrevistar a los responsables de los diferentes servicios de la

Universidad de Huelva (España), del Algarve y del Instituto Politécnico de Beja (Portugal). Las entrevistas fueron estructuradas y en profundidad con lo que el trabajo empírico nos fue legitimando y exigiendo en cada momento, siempre conservando el rigor y la sistematicidad, pero también la flexibilidad y un alto grado de gestión del proceso según las contingencias. La muestra fue seleccionada, por tanto, es un tipo de muestreo opinático, ya que se eligieron a los entrevistados siguiendo un criterio estratégico en cuanto a la responsabilidad que tenían en los diferentes servicios que las tres instituciones universitarias cuentan hasta el momento.

El estudio tiene un diseño transversal, dado que se recogió la información en un momento temporal sobre un número de personas para conocer las herramientas (materiales, recursos y actividades formativas) en la prevención de riesgo para la salud en el alumnado de las tres Universidades. La metodología llevada a cabo es de corte cualitativo, es decir, comprensión de la realidad y de los hechos para recoger y analizar la información de los agentes implicados: responsables universitarios y alumnado, siguiendo el siguiente esquema metodológico: 1. Diseño de los siguientes instrumentos: protocolo de observación, análisis de las acciones de prevención, guión de las entrevistas con responsables, grupo de discusión con el alumnado. 2. Recogida de Información. 3. Tratamiento y procesamiento de los datos. 4. Realización de un informe.

Resultados

Todas las entrevistas realizadas tanto en la Universidad de Huelva (España) como en la del Algarve y Beja (Portugal) se transcribieron y se analizaron a través de una tabla de doble entrada, en la cual se establecieron las dimensiones, categorías, código, número, descripción y ejemplos de entrevistas.

Tabla 1
Ejemplo de tabla de categorías de la investigación

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGO	NÚMERO	DESCRIPCIÓN
ADICCIONES	PREVENCIÓN EN UNIVERSITARIOS DE HUELVA, BEJA, ALGARVE	**APU**	**1**	Fragmentos sobre los diferentes programas, proyectos, medidas y actuaciones que se están llevando a cabo para prevenir todo tipo de adicciones en los estudiantes de la Universidad de Huelva.

Fuente: elaboración propia

Se establecieron 13 dimensiones y 60 categorías para conocer las herramientas que tenían cada Universidad relativo a los materiales, recursos y actividades formativas en relación a la prevención de riesgos para la salud en la Educación Superior.

Seguidamente, todos los textos de las entrevistas, así como todas las categorías establecidas, se pasó al programa de análisis cualitativo MAXQDA 2010 y se establecieron las comparaciones entre las tres instituciones en relación a los recursos que cada una contaba y las deficiencias encontradas en la prevención de los riesgos para la salud en el alumnado de la Enseñanza Superior. La Universidad de Huelva (España),

Beja y Algarve (Portugal), coinciden en la mayoría de los recursos que establecen las universidades y en las acciones de prevención. Coinciden en programas: Programa StopDrog@s, tú decides, Proyecto VIVE I, Proyecto VIVE2; en seminarios, encuentros. Huelva, a diferencia de las Universidades portuguesas, cuenta con un Máter en Educación y Ciencias de la Salud, curso de teleformación de líderes universitarios para prevención del consumo de drogas, curso sobre la intervención en conductas de riesgo, un curso de libre configuración sobre la sexualidad y el género como intervención educativa. En cuanto a las acciones de prevención, las tres instituciones cuentan con campañas de prevención sobre consumo de sustancias adictivas, recursos telemáticos para informar sobre efectos de las sustancias adictivas. Las Universidades de Beja y la del Algarve realizan campañas de prevención sobre el consumo de tabaco, campañas de prevención en enfermedades de transmisión sexual: colocación de máquinas expendedoras de preservativos en sus campus universitarios.

Las frecuencias en la que coinciden las tres universidades son:

Tabla 2

Tabla de frecuencias de las variables cualitativas

DIMENSIÓN	NÚMERO	CATEGORÍA	CÓDIGO	NÚMERO	TOTAL
ADICCIONES	1	PREVENCIÓN EN UNIVERSITARIOS	APU	51	59
	2	CONOCIMIENTO SOBRE LOS PROGRAMAS Y TALLERES QUE LA UNIVERSIDAD OFERTA	ACU	8	
CONSUMO DE ALCOHOL	3	MENSAJE DESDE TV DE LA UNIVERSIDAD	ALMT	1	2
	4	MENSAJE DESDE LA RADIO DE LA UNIVERSIDAD	ALMR	1	
DROGAS	5	PROYECTO	DPR	33	81
	6	MEDIDAS DE ACTUACIÓN	DMA	28	
	7	GRADO DE REPERCUSIÓN	DGR	13	
	8	PROGRAMAS DE TV DE LA UNIVERSIDAD	DPT	1	
	9	SENSIBILIZACIÓN DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA EN LO REFERENTE A DROGAS	DSU	6	
EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD	10	PROYECTOS	EPR	35	95
	11	INICIATIVAS EN LA UNIVERSIDAD	EIU	36	
	12	OBJETIVOS PLANTEADOS EN UN FUTURO SOBRE LA PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL	EOP	6	
	13	PROGRAMAS EN LA TV DE LA UNIVERSIDAD	EPT	1	
	14	PROGRAMAS EN LA RADIO DE LA UNIVERSIDAD	EPA	1	
	15	RECOMENDACIONES PARA CONCIENCIAR DE LOS RIESGOS DE LAS ETS	ERI	16	
MEDIOS TECNOLÓGICOS,	16	PROYECTOS	MPR	17	45

DIMENSIÓN	NÚMERO	CATEGORÍA	CÓDIGO	NÚMERO	TOTAL
RECURSOS E INTERNET	17	PROGRAMAS EN LA RADIO DE LA UNIVERSIDAD	MPD	2	
	18	INICIATIVAS SOBRE EL USO IRRESPONSABLE A Y ADICCIONES DE ESTOS MEDIOS	MAD	26	
PROGRAMAS DE CARÁCTER INFORMATIVO SOBRE PREVENCIÓN	19	COLABORACIÓN DEL ALUMNADO	PCA	26	
	20	COLABORACIÓN DE INSTITUCIONES	PCI	36	71
	21	COLABORACIÓN DEL PROFESORADO	PCP	9	
UNIDAD DE SALUD	22	ACTUACIONES CONCRETAS	UAC	10	
	23	CURSOS OFRECIDOS POR LA UNIDAD DE SALUD SOBRE LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES	UCO	6	
	24	EVALUACIÓN DEL GRADO DE REPERCUSIÓN DE LAS ACTUACIONES DE LA UNIDAD DE SALUD	UEG	4	
	25	EXPERIENCIA DE LA UNIDAD DE SALUD	UEX	6	54
	26	MATERIALES ELABORADOS	UME	3	
	27	PROGRAMAS QUE FOMENTEN HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE	UPH	7	
	28	TIPOS DE APOYO NECESARIOS	UTA	11	
	29	VALORACIÓN GLOBAL DE LA EXPERIENCIA FRENTE A LA UNIDAD DE TABAQUISMO y/o UNIDAD DE SALUD	UVG	7	
SERVICIÓ DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	30	ASPECTOS NECESARIOS PARA CAMBIAR LA APTITUD, LOS MALOS HÁBITOS DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA	LAN	1	
	31	EVALUACIÓN O ESTUDIO SOBRE LAS ACTUACIONES LLEVADAS A CABO DESDE ESTE SERVICIO	LEA	1	
	32	MATERIALES EDUCATIVOS QUE FACILITAN LA CONSULTA	LME	2	9
	33	REPERCUSIÓN QUE TIENEN LAS ACTUACIONES DEL SERVICIO	LRA	1	
	34	RETOS A LOS QUE SE DEBE HACER FRENTE DESDE EL SERVICIO DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	LRU	1	
	35	TIPOS DE APOYO QUE REIVINDICA EL SERVICIO	LTA	3	
SERVICIO DE PREVENCIÓN DEL TABAQUISMO	36	POBLACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	SPU	1	8
	37	SEGUIMIENTO DE EVALUACIÓN DE REPERCUSIONES	SER	1	
	38	MEDIOS ECONÓMICOS, HUMANOS Y TÉCNICOS E INFRAESTRUCTURAS	SMI	1	
	39	SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES	SSE	2	

DIMENSIÓN	NÚMERO	CATEGORÍA	CÓDIGO	NÚMERO	TOTAL
	40	MOTIVOS POR LOS CUALES EL ALUMNADO UNIVERSITARIO HACE USO DEL SERVICIO	SMA	1	
	41	ACCESO DEL ALUMNADO AL SERVICIO	SAA	1	
	42	ESTUDIO PARA CONOCER LOS HÁBITOS DE CONSUMO ENTRE EL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD	SEC	1	
TABAQUISMO	43	COSTE ECONÓMICO DEL TRATAMIENTO	TCT	1	14
	44	CAMPAÑAS SOBRE LOS RIESGOS QUE PRODUCE EL TABACO EN LA UNIVERSIDAD	TCR	9	
	45	RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS PARA LA PREVENCIÓN Y LOS RIESGOS DEL TABAQUISMO	TRT	1	
	46	PROBLEMAS QUE CAUSA	TPC	1	
	47	PROGRAMAS DE RADIO	TPR	1	
	48	GRUPO QUE INVESTIGA SOBRE LA TEMÁTICA DEL TABAQUÍSMO	TGI	1	
UNIVERSIDAD DE HUELVA	49	ENCUENTROS CON UNIVERSIDADES PARA FOMENTAR LOS HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE	HEU	2	17
	50	MEDIDAS E INICIATIVAS A REALIZAR	HMI	3	
	51	MEDIOS Y RECURSOS PARA LA PREVENCIÓN	HMR	6	
	52	PREVENCIÓN DE ADICCIÓN EN UNIVERSITARIOS DE HUELVA	HPA	6	
UNIVERSIDAD DE BEJA	53	ENCUENTROS CON UNIVERSIDADES PARA FOMENTAR LOS HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE	BEU	19	80
	54	MEDIDAS E INICIATIVAS A REALIZAR	BMI	29	
	55	MEDIOS Y RECURSOS PARA LA PREVENCIÓN	BMR	22	
	56	PREVENCIÓN DE ADICCIÓN EN UNIVERSITARIOS DE BEJA	BPA	10	
UNIVERSIDAD DEL ALGARVE	57	ENCUENTROS CON UNIVERSIDADES PARA FOMENTAR LOS HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE	UAEU	0	24
	58	MEDIDAS E INICIATIVAS A REALIZAR	UAMI	18	
	59	MEDIOS Y RECURSOS PARA LA PREVENCIÓN	UAMR	3	
	60	PREVENCIÓN DE ADICCIÓN EN UNIVERSITARIOS DEL ALGARVE	UAPA	3	

Los entrevistados de la Universidad de Huelva fueron: investigador principal del grupo de investigación Ágora, del grupo de investigación HUM-879, responsable del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria, responsable de la prevención de los riesgos laborales, del servicio de salud de la Universidad, responsable de Uniradio y de TV, al grupo de PES y al responsable del grupo de investigación *Intervención en Psicología Clínica y de la Salud*, y a alumnos de diferentes licenciaturas y grados.

La Universidad del Algarve entrevistó a profesores responsables de Educación Social, de Ciencias Humanas, de la Escuela Superior de Salud, al Presidente del Consejo Pedagógico, Subdirector de la Escuela Superior de Educación y Comunicación, responsable del gabinete de Psicología, al Presidente de la Asociación Académica y a los alumnos de las diferentes titulaciones.

Los entrevistados del Instituto Técnico Superior de Beja fueron: Administrador de los Servicios de A cción Social, a diferentes profesores coordinadores de actividades relevantes para el alumnado como la responsable de Psicología de la Salud, a la coordinadora del Servicio Social y a determinados alumnos de diferentes titulaciones.

Comparando todas las entrevistas los resultados se concretan en que las tres instituciones Universitarias, objetos de estudio, no realizan suficientes actuaciones de prevención y las que ya se están llevando a cabo no tienen las repercusiones deseadas sobre el alumnado. Este estudio nos demuestra que no contamos con herramientas suficientes para la prevención de determinados riesgo en la Universidad de Huelva ni en las dos de Portugal (Algarve y Beja) para que se cumplan los objetivos establecidos. Estos objetivos son: analizar las iniciativas y actuaciones (o carencias, en su caso) que se llevan a cabo en las tres instituciones universitarias participantes en el Proyecto en materia de prevención de riesgo para la salud de los estudiantes en los ámbitos de las adicciones a las drogas y los nuevos medios tecnológicos, así como en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual; estudiar el nivel de repercusión en el alumnado de las medidas de prevención de las enfermedades de transmisión sexual; proponer medidas de mejoras para el futuro; poner en marcha algunas iniciativas concretas de intervención.

Discusión e implicaciones

La Universidad de Huelva (España), junto con la del Algarve y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal), intentan mejorar en sus materiales y en la oferta de actividades de formación para prevenir determinados riesgos en los universitarios. Las tres instituciones, en su conjunto y por separado, han establecido sus deficiencias en este tema e intentado concienciar a los responsables para obtener mejoras en un futuro próximo. A la Universidad de Huelva le falta mejoras en la prevención de enfermedades de transmisión sexual, mientras que a las dos de Portugal tienen que mejorar los riesgos laborales dentro de cada institución. Triangulando todas las entrevistas con los grupos de discusión, se llega a la conclusión de que el alumnado entrevistado coincide en la falta de campañas de información, en la oferta de cursos, en la realización de talleres para concienciar de los riesgos, **y** en actividades transversales de determinadas materias para la resolución de los posibles riesgos.

Referencias

Becoña, E. (1996). *La ludopatía.* Madrid: Aguilar

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, M.P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.

Decreto 313/2003, de 11 de noviembre, por el que se aprueba *el Plan General para la Prevención de Riesgos Laborales en Andalucía (2003-2008).* (BOJA, núm. 22, 3/02/2004).

Engeland, E. (2002). Effects of first-aid training in junior high schools. *Injury Control and Safety Promotion 9,* 99-106.

Heinz, H. y Beat, H. (2003). Promoting safety –a component in health promotion in primary and secondary schools-. *In Injury Control and Safety Promotion, 10,* 165-171.

Jiménez, A., Belmonte, A., Marqueta, A., Gargallo, P. y Nerín, I. (2009). Consumo de drogas en estudiantes universitarios de primer curso. *Adicciones, 21*(1), 21-28.

Lameiras, M. y Failde, J.M. (1997). Sexualidad y salud en jóvenes universitarios/as: actitudes, actividad sexual y percepción de riesgo de la transmisión heterosexual del VIH. *Anal. Modif. Conducta, 23*, 27-61

Nilsen (2004). What makes community-based injury prevetion work? In search of evidence of effectiveness. *Injury Prevetion, 10,* 268-274.

Villoria, C. (1999). Estudio piloto sobre la percepción social de los juegos de azar entre los universitarios: factores ambientales en el juego patológico. *Psicología.com, 3*(1). Recuperado de http://www.psiquiatría.com/psicologia/vol3 n1

Young, K. (1998b). Internet Addiction: The emergence of as new clinical disorder. *Cyberpsychology y Behavior, 1*, 237-244.

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE: UN ESTUDIO DE CASO

Diana Crespo Gutiérrez, Universidad de Granada
José Gutiérrez Pérez, Universidad de Granada
Email contacto: dianacrespogutierrez@gmail.com

Resumen

El medio natural y sociocultural propio de las áreas rurales se ha convertido en un espacio de consumo, carencias y necesidades extremas. El estudio pretende una aproximación a las iniciativas de Educación Ambiental desarrolladas en áreas rurales ligadas a Espacios Naturales Protegidos y cuyo propósito es contribuir al Desarrollo Rural Sostenible. Analizar como dichas iniciativas pueden contribuir a la revalorización del medio rural y a la resolución de sus problemáticas ambientales es el objeto del estudio. Para alcanzar sus principales objetivos se ha puesto en marcha una investigación de carácter exploratorio contextualizada en Liébana, Cantabria, comarca vinculada al Parque Nacional de Picos de Europa. Las conclusiones del estudio nos llevan a plantear que es posible conservar y revalorizar el medio rural, proteger y restaurar el equilibrio entre el ser humano y la Naturaleza bajo unos principios de sostenibilidad y utilizando como herramienta gestora en todo el proceso la Educación Ambiental.

Descriptores: *Educación Ambiental, Desarrollo Rural Sostenible, Espacios Naturales Protegidos, Problemáticas ambientales, Estudio de caso.*

Abstract

The natural environment and socio-cultural that are shown all its splendor in rural areas has been losing its value, becoming a consumer space, gaps and extreme needs. The study presented aims an approach to environmental education initiatives carried out in rural areas linked to protected natural areas and whose purpose is to contribute to sustainable rural development. To describe how such initiatives can contribute to the revaluation of the rural environment and the resolution of environmental problems which is the subject under study. To reach its main goals, an exploratory research has been launched which its context being Liébana (Cantabria), region linked to the National Park "Picos de Europa". The results of the study lead us to propose that it is possible to protect and enhance the countryside, protect and restore the balance between human beings and nature under principles of sustainability and using for it in the Environmental Education.

Keywords*: Environmental Education, Sustainable Country Development, Natural Protected Areas, Environmental problems, Cases to study.*

Introducción

El medio rural, reflejo del estrecho vínculo entre naturaleza y ser humano, lleva padeciendo desde hace ya muchas décadas el maltrato de un sistema socioeconómico basado en la explotación del medio ambiente. El medio natural y sociocultural que se muestra en todo su esplendor en zonas rurales está en declive; la diversificación económica, el movimiento migratorio, la insuficiencia de los servicios sociales, la sobreexplotación de los recursos naturales,… han convertido al medio rural en un espacio de consumo, de carencias y de necesidades extremas (Regidor, J., 2008).

Conscientes de la pérdida que supone el deterioro del medio rural y el espacio natural en que se encuentra, se comienza a hablar en los últimos años de un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico, el Desarrollo Rural Sostenible (DRS), que pretende por un lado la conservación de la naturaleza y por otro facilitar el empoderamiento de sus pobladores para así poder alcanzar cierta calidad de vida en equilibrio con el medio natural cercano (Martínez de Anguita, 2006).

Surgen gran cantidad de normativas, se celebran multitud de congresos y encuentros, se ponen en marcha numerosos movimientos sociales, todo ello fruto de esta nueva corriente sociopolítica y ambiental que demanda y defiende "un crecimiento económico sostenido, sostenible y socialmente equilibrado" (Navarro Luna, 2007: 151). Ejemplos de esto son la Política Agraria Comunitaria o las diferentes Conferencias de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente…

Para revalorizar, conservar y proteger el medio rural es necesario considerar diversos factores como es el territorio, su población, las necesidades y demandas particulares de su contexto… para así poder adaptar las políticas e iniciativas de desarrollo rural y de protección del espacio natural a la situación real de cada comunidad (Murga, 2006).

Precisamente, de la necesidad de conservar y proteger el medio rural y el espacio natural que le da cabida, han ido apareciendo numerosos documentos que regulan su uso y defienden la conservación del medio natural, ofreciendo directrices de cómo realizarlo, como es el caso de la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad o la Ley 45/ 2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del medio rural.

Aceptando la definición de Educación Ambiental (EA) recogida en el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España…

"La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros" (Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente. Moscú, 1987).

…Se puede interpretar que la EA es el medio idóneo para favorecer la resolución de las problemáticas ambientales presentes en el medio rural, fomentar la sensibilización y la concienciación ambiental de la población local y de los diversos

agentes presentes en el territorio y favorecer la conservación de los Espacios Naturales asociados.

Como argumenta Gutiérrez Pérez (2011), haciendo referencia al programa ALDEA (programa de EA para la comunidad educativa promovido por la Junta de Andalucía), las estrategias metodológicas seguidas en las iniciativas de Educación Ambiental deben partir de las problemáticas ambientales locales, regionales y nacionales y extenderlas a las internacionales, siendo necesario la coordinación y adaptación de las políticas ambientales a su contexto para conseguir alcanzar una mayor eficacia de las iniciativas desarrolladas a partir de la EA, definiendo adecuadamente sus objetivos y contenidos y adaptándolos a los recursos disponibles y necesidades. Se presenta la EA como una práctica comunitaria que se realiza sobre entornos concretos, ya que es en la vida cotidiana de la colectividad y frente a los problemas que allí se encuentran, donde los individuos se sienten más sensibilizados por la calidad del entorno que afecta directamente a sus vidas.

Escogemos la EA como herramienta para dotar a las personas y a los grupos sociales de una visión global del mundo, favoreciendo la acción en la realidad en la que viven y su comprensión; facilitando los recursos necesarios para potenciar su empoderamiento, su creatividad, innovación…; fomentando una formación y capacitación que invite a la investigación y comprensión de su entorno y promueva la reflexión sobre su modus operandi en todos los aspectos de la vida (García y García, 1992, citado en Flor Pérez, 2005)

A través de la EA se pueden asumir las responsabilidades de la crisis ambiental desde los diferentes ámbitos de la sociedad y afrontar desde todas sus partes el reto de construir una nueva sociedad bajo los pilares del Desarrollo Sostenible, en nuestro caso el DRS; para ello es imprescindible un proceso de "participación, capacitación, investigación y evaluación" (Calvo, S., y González, M. ,1999).

Objetivos de la Investigación

El estudio persigue principalmente dos cosas, por un lado caracterizar la relación existente entre EA y DRS en zonas vinculadas a Espacios Naturales Protegidos (ENPs) y por otro analizar la pertinencia, entendida como suficiencia, idoneidad y adecuación, de las iniciativas de EA desarrolladas en el contexto rural de Liébana y el Parque Nacional de Picos de Europa.

A través de la investigación se ha pretendido analizar desde una perspectiva normativa cómo la EA puede contribuir al DRS en comunidades vinculadas a ENPs; así mismo, ha tenido lugar una exploración sobre los conocimientos, opiniones y percepciones de los problemas ambientales que afectan al contexto de estudio; para finalmente caracterizar la contribución que las iniciativas de EA desarrolladas en Liébana tienen en la resolución de dichas problemáticas ambientales y en el Desarrollo Sostenible de la comunidad destinataria.

Método

Enfoque metodológico

El estudio ha seguido una perspectiva metodológica descriptiva y exploratoria. La contextualización de este estudio en la comarca de Liébana y en un Parque Nacional concreto ha ubicado esta investigación en el enfoque del Estudio de Caso.

El Estudio de Caso es utilizado para comprender en profundidad la realidad social y educativa (Bisquerra, 2012), en nuestro caso ha servido para conocer y analizar cómo se aborda la EA en el contexto caso y como contribuye al DRS.

Las fuentes de información que han sido tomadas como referencia durante todo el proceso investigador han sido múltiples. Se han empleado diferentes documentos normativos referentes a Desarrollo Sostenible en el medio rural, ENPs,… que regulan las iniciativas que se desarrollan en dichos ámbitos así como ofrecen las directrices que deben guiarlas. La información extraída tanto de estos documentos reguladores como la extraída de los colectivos implicados en la investigación, alumnado y profesorado del I.E.S. Jesús de Monasterio y diversos agentes sociales presentes en Liébana relacionados con la EA y el Desarrollo Rural, han sido de vital importancia para poder triangular todos los datos y extraer unas conclusiones coherentes a los objetivos marcados inicialmente.

Las técnicas, estrategias y procedimientos de recogida y análisis de información han combinado por una lado técnicas de encuesta directa, para obtener información de primera mano, a través de Cuestionarios y Entrevistas, cuyos participantes han sido, respectivamente, el alumnado y el profesorado y los agentes sociales; y por otro técnicas indirectas que han consistido en la lectura de los documentos normativos referentes al tema de estudio.

Se han definido una serie de dimensiones y subdimensiones de análisis del contenido de las fuentes documentales, tanto de forma deductiva como inductiva. Las dimensiones básicas de análisis son Educación Ambiental, Desarrollo Rural Sostenible y Espacios Naturales Protegidos. De ellas partirán las subdimensiones que van desde problemáticas ambientales a líneas de actuación y participación.

Con respecto a las técnicas de encuesta, a través de las entrevistas se ha podido acceder a las opiniones personales de diversos agentes sociales presentes que trabajan la EA en el contexto de Liébana y el Parque Nacional de Picos de Europa: un técnico de Agenda 21, el director de una empresa de ecoturismo y EA y un guía del Parque Nacional. Las entrevistas han sido semiestructuradas con respuesta abierta, permitiendo así que el entrevistado responda libremente, aportando la información que considere destacable; y han girado en torno a una serie de temáticas que se han convertido al mismo tiempo en dimensiones de análisis de carácter cualitativo.

Se han diseñado dos modelos de cuestionarios, uno adaptado al alumnado del centro escolar y otro al profesorado. Sobre la información aportada en estos cuestionarios se ha realizado un análisis estadístico descriptivo básico. Los análisis se han realizado con la ayuda del programa SPSS.

La calidad de esta investigación está asociada a la credibilidad y confianza que ofrece la información recogida en la misma cara a explicar la realidad estudiada (Sandín 2003) y la triangulación de técnicas e informantes ha sido la estrategia básica para asegurar la credibilidad de los hallazgos de este estudio (Gutiérrez Pérez, 1999 y Rodríguez, et al, 2006)

Resultados

Sobre las aportaciones de la normativa vigente al tema de estudio

La normativa seleccionada está directamente relacionada con el medio rural y los tres pilares sobre los que gira el trabajo: Educación Ambiental, Desarrollo Rural Sostenible y Espacios Naturales Protegidos. Estas tres dimensiones fueron el primer tamiz para escoger los documentos reguladores clasificados para su análisis en función de su jurisprudencia nacional, autonómica o local. Algunos de los documentos normativos de referencia son:

La Ley 45/2007, del 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad, en ella se refleja la necesidad de conservar el medio natural y social y da unas directrices para su aprovechamiento sostenible. Además, fundamenta que es imprescindible fomentar programas de educación, formación e información que busquen proteger el espacio natural y que estén enfocados a los usuarios del territorio, promoviendo un desarrollo compatible con la conservación.

La Ley 45/ 2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del medio rural, que propone una serie de medidas para poder avanzar hacia un desarrollo económico compatible con el equilibrio del medio natural y social, introduciendo así el modelo de Desarrollo Rural Sostenible. La Educación Ambiental se presenta entre las medidas que propone para favorecer la consecución de un modelo de DRS, plantea la EA como punto de partida para la conservación de la naturaleza y la adecuada gestión de los recursos naturales y culturales

La Ley 4/2006, de 19 de Mayo, de Conservación de la Naturaleza de Cantabria, entre cuyos principios destaca "fomentar la contribución a un Desarrollo Socioeconómico Sostenible, en especial en los municipios que tienen parte de su territorio en ENP" y "promover la formación e investigación respecto a la conservación y protección de la naturaleza". Esta ley dedica especial atención a la Educación Ambiental y destaca la necesidad de elaborar una estrategia regional de EA que promueva la conservación del medio ambiente de la que participen los sectores interesados y desarrollar programas específicos centrados en la divulgación de los valores naturales de los ENP.

Los documentos reguladores presentados, aparte de avalar que se desarrollen iniciativas para mejorar la situación que atraviesa el medio rural, también aportan las herramientas necesarias para poder alcanzar un verdadero Desarrollo Rural Sostenible y justifican el uso de la Educación Ambiental para conseguir su propósito.

Sobre el conocimiento que los jóvenes de Liébana tienen de las iniciativas de Educación Ambiental de su comarca y su percepción de las problemáticas ambientales que tienen lugar en la misma.

A través de los cuestionarios contestados por el alumnado del I.E.S. Jesús de Monasterio, único instituto presente en Liébana, podemos acercarnos a la realidad en que los jóvenes se desenvuelven en su comarca. De los datos obtenidos destacar que un 93,8% han sido usuarios de los recursos que ofrece el Parque Nacional(PN) de Picos de Europa; son, con porcentajes elevados, conocedores de las especies protegidas que habitan en el territorio del PN y presentan un elevado grado de participación en actividades con trasfondo ambiental. Llama la atención que ciertos problemas destacables en Liébana no son considerados como tal, como la presión ejercida por el turismo; que no tienen muy claras las causas de las problemáticas ambientales de la comarca o no las relacionan directamente y que un 81,7% del alumnado se considera no conocedor de iniciativas que se desarrollen en su pueblo para la mejorar de la calidad de vida y el desarrollo económico.

Sobre la opinión del profesorado frente a las iniciativas de Educación Ambiental desarrolladas en la comarca y su percepción de las problemáticas ambientales que se dan vida en Liébana

La mayoría de los profesores entrevistados consideran que ninguno de los problemas presentados es importante, pero sí que algunos pueden llegar a serlo, como es el caso de la pérdida de biodiversidad con un 75%. Consideran que las problemáticas ambientales por las que más se preocupa el alumnado del centro son aspectos relacionados con su comarca como la fauna, usos tradicionales de la comarca, contaminación... El grado en que se trabajan diversas temáticas ambientales en el centro escolar es baja, lo que choca con el resultado del ítem relacionado con la integración de la EA en el currículo escolar que alcanza un 71,3%.

Sobre la opinión y percepción de los agentes medioambientales sobre las iniciativas de Educación Ambiental que se dan en Liébana y sus problemáticas ambientales

Todos los agentes seleccionados tienen una vinculación directa con la Educación Ambiental y el Desarrollo Rural de la comarca, aunque su papel difiere en diversos aspectos.

Los programas de Educación Ambiental que desarrolla el Parque Nacional de Picos de Europa siguen unas directrices nacionales generales, por lo que no consideran las necesidades y características concretas del territorio que abarcan. En general, hay una importante desvinculación entre el PN y Liébana. Muy diferente es la labor desarrollada desde la Agenda 21, que forma parte del Grupo de Acción Local de Liébana. Todos sus programas de EA son planteados a partir de un estudio previo sobre las necesidades de la comarca. La empresa El Hayal proyectos ambientales S.A. centra su labor en la EA y el ecoturismo. Por medio de sus actividades busca crear un vínculo entre sus participantes y el medio natural, utilizando como estrategia "primero conocer para después valorar*";* además *c*onsidera que es muy importante fomentar la sensibilización ambiental en el sector de la población que tiene poder decisorio sobre las políticas públicas y la administración.

Los agentes entrevistados coinciden en las problemáticas que afectan a la comarca como son el abandono del campo, una población reducida y envejecida, un paisaje humanizado, amenazada de perder los usos y costumbres y una importante pérdida de la biodiversidad, además de una desconexión entre las iniciativas de EA.

Todas las personas entrevistadas concuerdan en que desde la EA se puede contribuir al DRS. También consideran que las ayudas procedentes de programas europeos FEADER y LEADER han favorecido el desarrollo socioeconómico de la comarca, así como la puesta en escena de numerosos proyectos de conservación del patrimonio natural y social, muchos de ellos incluyendo la EA como pilar.

Discusión

Los documentos normativos analizados avalan y potencian iniciativas que favorecen el desarrollo rural y la conservación y protección del medio social y natural. En todos ellos se propone la Educación Ambiental como mecanismo para alcanzar un desarrollo sostenible.

Para mejorar la situación ambiental del territorio de Liébana, es indispensable capacitar y formar a las personas que allí habitan, dotándolas de herramientas eficaces y suficientes para gestionar su territorio.

Destacar la necesidad de difundir adecuadamente las iniciativas de EA que se desarrollen y facilitar el acceso y colaboración entre la población, el centro escolar y los diversos agentes sociales que trabajan la EA y el DRS presentes en el medio. Es significativo que la percepción de los jóvenes sobre las problemáticas ambientales es, en general, escasa, lo que hace necesario promover actividades que permitan dotarlos de la información y concienciación necesaria para proteger y conservar su medio.

Toda iniciativa proambiental que se desarrolle en Liébana debería constar de un apartado de sensibilización y concienciación ambiental, que se trabaje desde la EA, ya que es la forma de aportar soluciones que no solo se materializarán en forma de infraestructuras o limitaciones de uso, sino que tendrán sentido en la cabeza de cada poblador y así lucharán con más fuerza por conservar su territorio y fomentar su desarrollo económico, pero bajo unos principios de sostenibilidad.

Podemos afirmar que la EA contribuye de diferentes modos al Desarrollo Rural Sostenible, por un lado concienciando ambientalmente, por otro conservando y revalorizando el medio ambiente rural, dando el conocimiento necesario para una gestión sostenible de los recursos y usos del territorio y como fuente de empleo.

Para apostar por un modelo de DRS es necesario invertir en Educación, en formación para los agentes sociales del medio, en iniciativas de Educación Ambiental que estén integradas en la comunidad, con las que se potencien actitudes y valores comprometidos con la conservación y revalorización del medio rural, capacitando a los pobladores para actuar individual y colectivamente en la resolución de las problemáticas ambientales que afectan a su contexto.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Calvo, S., y González, M. (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente. Madrid.

Calvo, S y Gutiérrez Pérez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Morata.

Cañada Sanz, J. (editor) (2007). *El futuro del mundo rural*. Madrid: Síntesis.

Diego Liaño, C. (2007). *Los espacios naturales protegidos*. Mataró: Davinci.

Márquez Domínguez, D y Champerier, Y. (2002). *Nuevos horizontes en el Desarrollo Rural*. Madrid: AKAL.

Martínez de Anguita, P. (2006). *Desarrollo Rural Sostenible*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Murga, M.A. (2006). *Desarrollo Local y Agenda 21: una visión social y educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Novo, M. (2003). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

Pozo Llorente, T., Rodríguez Sabiote, C. y Gutiérrez Pérez, J. (2008). Enfoque metodológico, fases y criterios de calidad de la investigación. En Cabrerra Pérez, L. (Coord.) (2008) *Integración cultural y social de inmigrantes latinoamericanos: Inquietudes y sugerencias para políticas de cambio*, pág.19-55. Madrid: Universitas.

Regidor, J. (Coord.)(2008). *Desarrollo Rural Sostenible: Un nuevo desafío*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Sanz Cañada, J. (Editor) (2007). *El futuro del mundo rural*. Madrid: Síntesis.

Rodríguez, C., Pozo Llorente, M.T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/R*.

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UN VISTAZO A SU TRAYECTORIA (2001-2010)[64]

Teresita Cordero Cordero, Universidad de Costa Rica
Email contacto: corderotere@gmail.com

Resumen

Se presenta una síntesis de los esfuerzos realizados por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica en la última década. Se indica cómo los planes estratégicos han contribuido a definir su desarrollo. Se presentan brevemente algunas referencias sobre la evolución de la investigación educativa y los estudios para Costa Rica. Para las autoras, los logros obtenidos por el INIE son posibles por pertenecer a una institución de educación superior pública que cuenta con un personal de calidad, comprometido con la realidad socio-educativo del país en el mandato de la Universidad. Se finaliza con algunos desafíos y retos para el Instituto.

Descriptores: *Investigación educativa. Universidad de Costa Rica. Gestión de la Investigación.*

Introducción

El Instituto de Investigación en Educación (INIE)[65] de Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR) es una unidad académica que tiene como tarea principal impulsar la investigación educativa interdisciplinaria y transdisciplinaria. Entre sus principales intereses se encuentra contribuir al mejoramiento del sistema educativo costarricense, así como a la academia, por medio de la cooperación e investigación en el ámbito nacional e internacional.

El INIE para el 2010 cumplió sus treinta años y se considera una instancia de obligada referencia. Su trayectoria ha sido posible ya que está en el marco de la Universidad de Costa Rica, que es una institución pública de educación superior de calidad, cuyo trabajo se vincula con la docencia, la investigación y la acción social.

Tal como lo expresa el Estatuto Orgánico:

> Artículo 1: La Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.

[64] Autoría conjunta con Lupita Chaves Salas
[65] Para mayor información sobre el Instituto se puede consultar en www.inie.ucr.ac.cr

En este marco de acción, los recursos financieros que son de orden público permiten realizar investigaciones en profundidad y conformar equipos de trabajo que beneficien con conocimientos y experiencias tanto a la educación nacional como a la región centroamericana[66].

El presente trabajo presenta una reflexión de cómo el INIE ha venido enfrentando los retos y desafíos para responder a las complejas problemáticas educativas actuales, en el marco de los profundos cambios sociales y económicos sufridos en las últimas décadas.

Aunque el país concibe como un valor fundamental el derecho a la educación y apuesta por un sistema educativo formal y público de calidad, éste no se encuentra exento de problemáticas y contradicciones de larga data y que se conjuntan con circunstancias particulares del contexto social actual. Los cambios en las dinámicas de relación social marcan para Jiménez, Luengo y Tabener (2009) nuevas alternativas de desarrollo y relación. A su vez se producen en medio de una sociedad que sufre procesos de desigualdad social y económica cuyas condiciones impactan de manera directa en la realidad educativa y la convivencia social.

> La formación de una ´sociedad tecnológica avanzada´… está configurando nuevos criterios organizativos, nuevas formas de trabajo y de producción flexible y fragmentada… un nuevo papel de Estado… dando lugar a unas lógicas distintas de organización social. Sin embargo estás manifestaciones están generando también diferentes formas de desigualdad, pobreza y vulnerabilidad social…“ (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009, pp. 19)

Acorde con el texto señalado, se trata de una sociedad que vive cambios climáticos y ambientales bajo condiciones de gran incertidumbre. Este aspecto se une a las afectaciones de las políticas neoliberales influenciadas por la geopolítica mundial y los entes transnacionales. Hallak (1999) define la globalización como el resultado de la integración de los sectores económicos y financieros a nivel mundial, lo que hace que existan poderes paralelos a los de los Estados Nacionales cuyo presión ha ido debilitando a los gobiernos y sobre todo a los proyectos de sociedad que se han sustentado. De igual manera, las universidades públicas están siendo presionadas para que se concentren en responder al mercado, tal como lo expone De Sousa Santos (2005).

Estas influencias marcan el mundo de la vida cotidiana de las persona que poblamos el mundo, en un interjuego de fuerzas entre las políticas públicas internas y las presiones de orden economicista que responden a una organización e ideología dominante, que están marcados por los intereses capitalistas y las reglas del mercado.

La educación se ha convertido en un valor tanto axiológico, como una mercancía que se puede comercializar para convertirse en un jugoso negocio donde la relación se centra en responder a las necesidades del cliente. A la educación también se le ha definido como un factor de desarrollo social, concebido como un mecanismo óptimo de formación y desarrollo humano. Desde esta doble condición la educación (mercancía y

[66] Aspiración hacia la incorporación del nuestro trabajo con la región centroamericana.

Derecho Humano) se transforma en una acción controversial. Como ejemplo, están los procesos de negociación que se realiza entre el estado costarricense y las universidades públicas para definir el financiamiento de la educación superior (FEES 2011-2015, González, 2010).

En este contexto, el Instituto de Investigación en Educación consciente de los principios que orientan el quehacer de la Universidad de Costa Rica, reconoce en la educación un medio para el desarrollo humano y una práctica que involucra prácticamente todos los espacios de la vida humana. Nuestro Estatuto Orgánico es claro con respecto a la responsabilidad con la sociedad costarricense:

> Artículo 3: La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo.

Los Derechos Humanos siguen siendo inspiradores de las tareas que se realizan bajo la convicción y la defensa no solo de los derechos individuales, sino también de los derechos económicos, ambientales, sociales y culturales. Por esta razón el INIE tiene entre sus principios apoyar la construcción de una sociedad solidaria, justa y equitativa.

De Sousa Santos (2005) plantea la necesidad de que las universidades públicas den respuesta a los embates del neoliberalismo y entre sus propuestas está el observar la escuela y trabajar conjuntamente con los involucrados en el sistema educativo público. Desde este marco el Instituto tiene como una de sus fortalezas el foco de atención hacia el sistema educativo costarricense. Ello ha generado una serie de líneas de trabajo abriendo campos muy diversos de investigación, a pesar de que el INIE es Unidad Académica que cuenta con pocos recursos financieros. Los trabajos sistemáticos han sido posibles por ser parte de una universidad pública y contar con un grupo humano comprometido.

Las investigaciones son motivadas por preocupaciones de las y los investigadores, cuyas preguntas parten de la realidad educativa del país. En esta dinámica se han ido consolidando sinergias y articulaciones con: instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y ocasionalmente entidades privadas. Sin estas alianzas el INIE perdería de vista su capacidad de colaboración y la posibilidad de incidir directamente en el campo que le compete.

Las profesoras y profesores que realizan la investigación cuentan con períodos de tiempo de mediano plazo generando investigaciones en profundidad. Como política de la Universidad se tiene que complementar la carga académica docente con la docencia.

Los trabajos de investigación responden a metodologías diversas, con un énfasis en las investigaciones aplicadas versus la básica. Se encuentran trabajos de investigación-acción que propician impulsar cambios desde las personas involucradas.

Uno de los aspectos donde hemos venido trabajando, como una política interna del Instituto, es la divulgación de los resultados de investigación, por tal motivo nos dimos a la tarea de impulsar la creación de la revista electrónica: *Actualidades*

Investigativas en Educación[67] la cual integra contribuciones nacionales e internacionales. Esta revista es tal el éxito, que recibe por número más de treinta artículos y ensayos con una publicación final de un 40% aproximadamente.

Las actividades de extensión o de acción social, tal como está concebida en la Universidad de Costa Rica, nos ha permitido compartir los resultados de las investigación con poblaciones clave como son las y los docentes, equipos interdisciplinarios, estudiantes, personal administrativo, madres y padres de familia de todos los niveles. En este marco los cursos para investigadores y docentes universitarios son parte del cotidiano trabajo que se realiza.

Asimismo, el Instituto recopiló las referencias bibliográficas (2002 en adelante) de las cuatro universidades públicas del país[68], del Ministerio de Educación, la Fundación Omar Dengo y el Estado de la Nación[69], con el objetivo de ofrecer una base de datos[70] para ubicar la producción que se viene haciendo.

Es interesante considerar que si bien la política pública intenta dar respuesta a las necesidades de las poblaciones y resolver sus problemáticas sociales más apremiantes, los gobiernos de turno no siempre logran hacer viables sus intenciones. Sabemos que el modelo neoliberal está creando situaciones límite que aumentan las condiciones de desigualdad y que están reflejadas en el sistema educativo formal.

Investigación educativa

El sistema educativo costarricense tiene gran cantidad de aristas y posibilidades de investigación, las cuales suelen responder a problemáticas específicas. De igual manera las investigaciones presentan diferentes posiciones teóricas y metodológicas. La Escuela como institución esta ubicada en un espacio y tiempo determinado y coexiste con otros sistemas educativos no formales, tales como la crianza en la convivencia familiar, comunitaria y con los grupos de padres, así como con los medios de comunicación social y el mundo del trabajo. Dichos espacios responden al tipo de sociedad y a los intereses de los grupos de poder del país que están influenciados por el sistema económico, que se enmarca en condiciones de desigualdad y pobreza, que el Estado de la Región Centroamericana (2008) lo ha expuesto.

Las universidades públicas, desde el campo de la formación docente así como desde la producción científica, se convierten en las instituciones que vienen aportando a la investigación socio-educativa del sistema educativo nacional. La divulgación de los resultados y los hallazgos suelen ser encontrados en diversos documentos (tesis, informes y otros), los cuales no siempre tiene una difusión amplia. Encontramos publicaciones en las revistas especializadas y en libros, materiales didácticos y documentos oficiales. Evidentemente, los medios electrónicos y el acceso gratuito es de fundamental importancia para conocerlos.

[67] http://revista.inie.ucr.ac.cr/
[68] Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y la Universidad de Costa Rica (UCR).
[69] Organización adscrita a la Comisión Nacional de Rectores de las Universidades públicas del país.
[70] http://publicaciones.inie.ucr.ac.cr/

Es importante indicar cómo en los últimos años hay instancias que han venido contribuyendo con investigaciones a la realidad educativa del país, como son:

- Los informes del Estado de la Nación, así como las versiones sobre los Estados de la Educación[71].

- Los informes de PRIDENA[72] sobre los derechos de la Niñez y la Adolescencia.

- Los diferentes proyectos de investigación que se han venido haciendo desde las tesis y trabajos finales de graduación del grado y del posgrado en las universidades del país.

- Los trabajos investigativos que se inscriben y ejecutan desde las universidades estatales. En el caso de la UCR el INIE es una instancia especializada en el campo, la cual busca cumplir con la divulgación científica y la transferencia de resultados por medio de los proyectos de acción social que desarrolla.

- Trabajos de investigación de las Universidades privadas así como por organizaciones no gubernamentales, tales como la Fundación Omar Dengo, Fundación Paniamor[73], Alforja[74] entre otros.

- Organizaciones gubernamentales como el Ministerio de Educación Pública[75].

Dichos trabajos son divulgados por medios electrónicos y por publicaciones científicas nacionales e internacionales (libros, revistas y material didáctico) que de manera ideal tendrían que ser utilizados y estudiados en la docencia universitaria, por los diferentes actores del sistema educativo y de manera especial por las personas tomadoras de decisiones.

La investigación educativa ha venido evolucionando y tal como lo plantean Delgado (2002, 2008), Martínez (2004) y Nisbet (2005) sus etapas responden a intereses particulares creando un campo dinámico y complejo. Su evolución responde a las problemáticas educativas históricas. En Costa Rica la creación del Instituto data de

---

[71] "Es un programa de investigación y formación sobre desarrollo humano sostenible que brinda información relevante para la formulación de políticas públicas y opinión crítica de la ciudadanía sobre temas estratégicos para el desarrollo humano sostenible, tanto en Costa Rica como en Centroamérica" revisado 29-04-2013. http://www.estadonacion.or.cr/

[72] "Programa de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia constituye un espacio de producción, transferencia y divulgación de conocimientos en el tema de niñez y adolescencia" revisado 29-04-2013 http://accionsocial.ucr.ac.cr:8080/pridena

[73] "La Fundación Omar Dengo (FOD) de Costa Rica es una organización privada, sin fines de lucro, que desde 1987 gesta y ejecuta proyectos nacionales y regionales en el campo del desarrollo humano, la innovación educativa y las nuevas tecnologías" revisado 29-04-2013 http://www.fod.ac.cr/?q=quienes_somos

[74] "El Centro de Estudios y Publicaciones Alforja es una asociación civil costarricense, sin fines de lucro, fundada en mayo de 1980, que realiza un trabajo de Educación Popular para contribuir a que las acciones sociales, políticas y propiamente educativas, que se desarrollen a nivel local, nacional y regional, aporten a la construcción de una nueva cultura y práctica política" revisado 29-04-2013 http://www.tourism.co.cr/business-economy/non-lucrative-non-gubernamental-organizations/centro-de-estudios-y-publicaciones-alforja.html

[75] http://www.mep.go.cr/

1980, pero tal como se ha expuesto en este momento no es la única entidad que contribuye en el campo educativo.

Es conocido que la investigación educativa proviene de tradiciones retomadas de la psicología, sociología, antropología y la filosofía creando un trabajo de corte interdisciplinario. Esto ha sido un reto permanente desde su nacimiento, mantener y conformar grupos de investigación interdisciplinarios.

La creación del Instituto de Investigación en Educación en el año 1980, adscrito a la Facultad de Educación es quizá la instancia más importante que de manera explícita estimula la investigación. Esta Unidad Académica nació con el nombre de Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) y parte de los recursos humanos provenían de la Universidad pero también del Ministerio de Educación Pública.

El doctor Juan Manuel Esquivel, investigador pensionado y exdirector (2010), recuerda que el Instituto nació con tres proyectos de investigación y con personal adscrito de la Facultad de Educación, con la promesa de apoyo presupuestario del Ministerio de Educación Pública. Los proyectos de esa época buscaron conocer lo que acontecía en la educación costarricense[76] y durante su presentación se preguntó ¿qué tanto habrán cambiado los problemas educativos reportados en ese tiempo en la actualidad (2010)?

La vinculación en los años ochenta con el Ministerio de Educación Pública (MEP) permitió que el IIMEC[77], hoy INIE, hiciera más visible su contribución por medio de la elaboración de las pruebas bachillerato para la enseñanza secundaria. Esta tarea respondió al interés por contribuir con una educación de calidad.

La doctora Natalia Campos[78], investigadora pensionada y exdirectora del Instituto, comentó en la celebración del XXX Aniversario del INIE (2010) que en la década de los 90 hubo dos énfasis importantes: la investigación en el aula y la acción social, aspectos que se han mantenido como una fuerte tradición.

Para los años noventa, el estrecho vínculo entre el MEP y el IIMEC en relación con la pruebas de bachillerato cambió, solicitando en ese momento otro tipo de colaboraciones, como la edición de los libros especializados para el sistema educativo formal "Serie Hacia el Siglo XXI" (Montero, 2009). Es en esta década donde se fortalece la investigación de aula y el trabajo desde la perspectiva cualitativa abriendo la oportunidad para realizar trabajos desde una perspectiva del micro análisis y lo local. A su vez existió la preocupación que destaca otra exdirectora, la cual plantea que "se intentó buscar un equilibrio entre la metodología cuantitativa y cualitativa, pues existía cierta tensión entre ambos grupos de investigación" (Montero, 2009 pp.26).

Para la década del año 2000, el Instituto realizó una revisión profunda de su actuar y durante la década se han elaborado dos planes estratégicos, llevando a realizar

[76] Se puede revisar el video http://www.youtube.com/watch?v=sfliO9H6xp8&NR=1

[77] Se denominó Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) hoy Instituto de Investigación en Educación (INIE).

[78] Se puede revisar su presentación en la siguiente dirección: http://www.inie.ucr.ac.cr/lang-es/component/content/article/51-plan-estrategico/65-plan-estrategico.html

una serie de decisiones sobre la base de las condiciones actuales, permitiendo organizar y consolidar el trabajo en el marco de la Universidad de Costa Rica.

Planes estratégicos

La planificación estratégica es vista como lo plantea Goñi (2010), en una práctica técnica-política que las organizaciones promueven en un afán de establecer una actuación y un referente oportuno cuyo marco responde a las condiciones y al contexto en que se desenvuelve.

La elaboración de los planes estratégicos del Instituto se han realizado con un grupo interno, así como una amplia participación de diferentes colectivos relacionados con el INIE en el marco de un trabajo colectivo. Basta decir que el proceso incorporó las políticas universitarias y nacionales, orientando las acciones y los objetivos en perspectiva. En el plan estratégico 2002-2008 se definió como misión del IIMEC-INIE, las siguientes:

Misión o razón de ser 2002-2008: Somos una Unidad Académica de Investigación que realiza investigación interdisciplinaria en educación formal, no formal e informal; que construye soluciones transformadoras, creativas e innovadoras a la problemática existente, sustentadas en la generación de conocimiento y desarrolladas mediante una comunidad de investigadores de distintas unidades académicas de la Universidad de Costa Rica y de otras organizaciones, que asumen sus labores con profesionalismo y ética.

Y como visión se definió:

Visión al 2008 el IIMEC ha llegado a ser una Unidad Académica de Investigación:

* Líder nacional en el campo de la investigación educativa costarricense y con proyección internacional.

*Vinculada estrechamente a los programas de postgrado y a las unidades académicas de la Facultad de Educación y otras unidades institucionales y extrauniversitarias, como promotora, inspiradora y rectora de la investigación inter y transdisciplinaria sobre los sistemas y procesos educativos (formales, no formales y a distancia).

*Vinculada con el avance del conocimiento (generación, desarrollo, divulgación, integración y evaluación) en el campo educativo, en los ámbitos nacional e internacional, mediante un clima de innovación crítica que facilite el desarrollo humano equitativo.

*Que coadyuda en la solución de problemas del sector educativo costarricense (formal, no formal y a distancia).

*Reconocida nacional e internacionalmente, por su proyección mediante proyectos de investigación comparada, cooperación internacional y en la producción del Tecnologías de la Información y Comunicación.

*Con una organización flexible y un equipo de académicos y académicas de reconocida trayectoria, que promueven el desarrollo humano.

Se plantearon áreas o ejes estratégicas con el establecimiento de políticas, programas y proyectos con el fin de obtener logros concretos. En la Figura N 1 se muestran los ejes que orientaron de primer Plan estratégico 2002-2008.

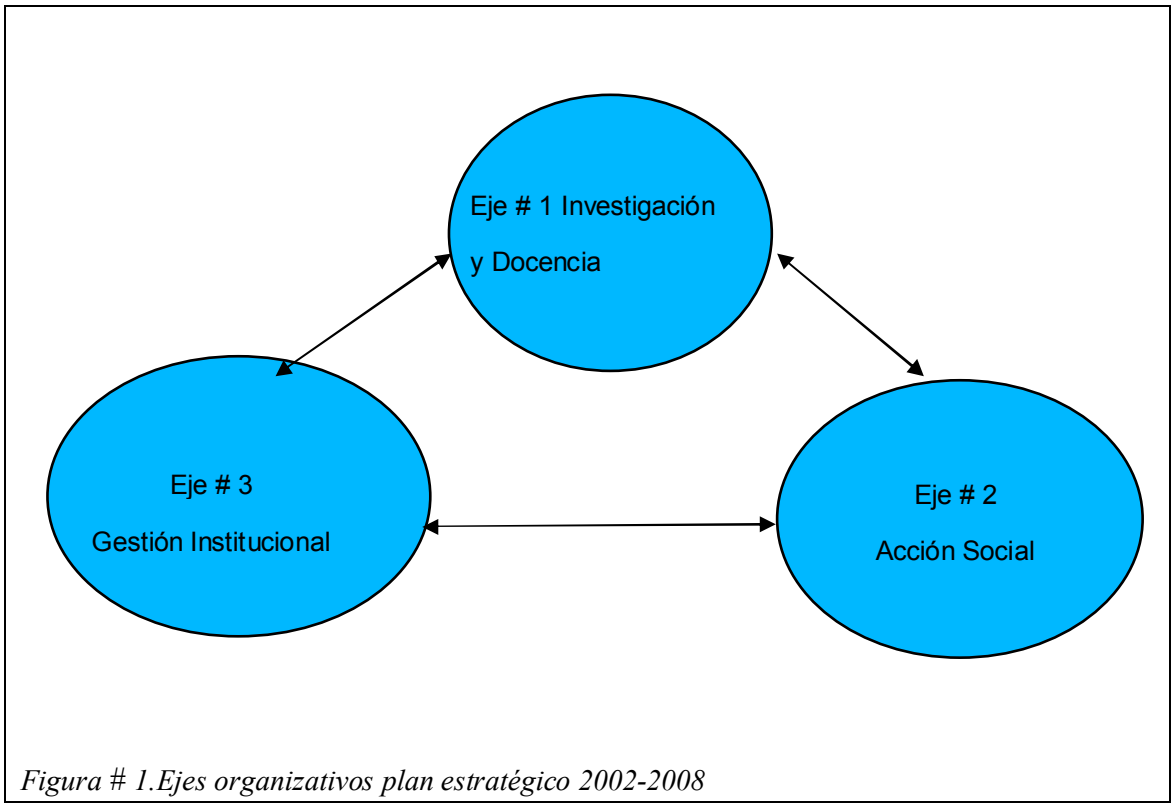


Figura # 1.Ejes organizativos plan estratégico 2002-2008

La ejecución del Plan (2002-2008) generó la evaluación interna y externa, lo que permitió establecer el segundo Plan Estratégico (2009-2015) el cual parte de la experiencia acumulada y los logros de su proceso institucional. En esta ocasión se vuelve a definir la Misión y Visión que se transcribe a continuación:

Misión o razón de ser 2009-2015: Somos un Instituto que realiza investigación inter y transdisciplinaria en educación formal y en contextos no escolarizados que, en conjunto con otras instancias y aprovechando los avances de la ciencia y la tecnología, genera conocimiento pertinente para la construcción de aportes y soluciones críticas, transformadoras e innovadoras, aplicables al contexto nacional e internacional, que promuevan el desarrollo integral del ser humano y el desarrollo justo y equitativo de la sociedad.

Visión al 2015 (Visualización hecha en Marzo 2009): En el año 2015, el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, será reconocido, nacional e internacionalmente, como líder en el campo de la investigación en educación inter, multi y transdiciplinaria, por su incidencia sobre la toma de decisiones políticas en el sector educativo y por impulsar proyectos de investigación con impacto reconocido sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, la gestión educativa, la formación académica y la actualización docente.

Ese liderazgo estará basado en la generación de procesos y conocimientos innovadores resultantes de procesos de investigación a largo plazo con poblaciones diversas, según las necesidades de la realidad socio-educativa, se gestionarán sobre la base de alianzas institucionales y conformación de redes de investigación académica que permitirán compartir objetivos, acciones, recursos y resultados de interés común. El uso de tecnologías de información y comunicación y de mecanismos ágiles de divulgación de resultados, serán el soporte no solo de la efectiva gestión de la investigación, sino también de la imagen fuerte y positiva que el Instituto mantendrá entre la población académica y no académica.

Serán evidentes el interés y las acciones del Instituto por la formación continua de investigadores e investigadoras, por la vinculación con el estudiantado que requiera investigar y por la construcción y mantenimiento de un clima saludable de quienes participan en su gestión.

La elaboración del segundo plan fue liderado por Ferdinando Goñi (2009)[79] quién había sido el facilitador externo del primero, impregnando continuidad y validando el proceso previo. De nuevo se definen ejes de trabajo que responden a los programas generales que a su vez reúnen proyectos específicos (Figura #2). El plan destaca y precisa tareas, metas y acciones y concluye en la importancia de seguir consolidando el liderazgo en el campo de la investigación educativa, que es posible cuando se lleva a cabo por parte de grupos de académicos colegiados.

En comparación con el primer plan se reorganizan los ejes ya existentes y se incluye uno nuevo: Vinculación, Promoción e Impacto (Goñi, 2009), el cual articula acciones que ya se venían realizando y se consolidan los esfuerzos sostenidos.

[79]Documento del informe del Plan Estratégico 2009-2015 se encuentra en la siguiente dirección http://www.inie.ucr.ac.cr/es/component/content/article/25-plan-estrategico/20-plan-estrategico.html

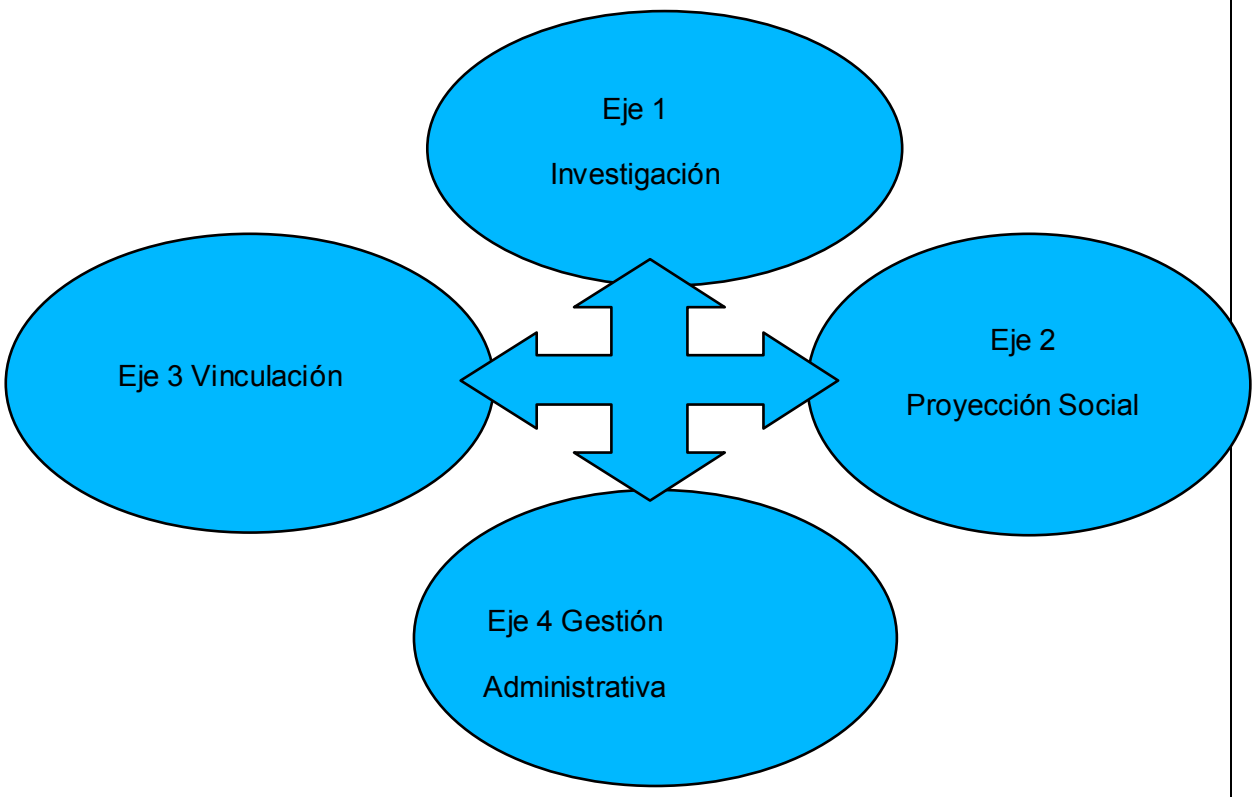


Figura # 2. Ejes organizativos plan estratégico 2008-2015

Logros del IIMEC-INIE (2002-2012)

En el Instituto en el transcurso de la última década, inspirado en sus planes estratégicos y gracias al esfuerzo de su equipo de trabajo se logró un aumento significado en sus proyectos de investigación y acción social, que se organizan a partir de programas de investigación.

El aumento de proyectos de investigación y de acción social se evidencia en el Cuadro 1 #1 y gráfico 1, gracias al fortalecimiento de la visión inclusiva que parte de la concepción interdisciplinaria de la investigación educativa. De esta manera, el Instituto se ha dado a la tarea de incluir a los docentes de las Unidades Académicas que conforman la Facultad de Educación[80] así como de las sedes universitarias en diferentes lugares del país y otras Unidades Académicas de la Universidad con proyectos relacionados con el tema educativo. En el Cuadro #2 se muestran los proyectos finalizados por año según los programas de investigación del 2007 al 2012.

[80]Unidades Académicas: Administración Educativa, Formación Docente, Orientación y Educación Especial, Bibliotecología y Ciencias de la Información y Educación Física y Deporte. http://www.facultadeducacion.ucr.ac.cr/unidades.html

Cuadro # 1

Distribución de proyectos vigentes por año en investigación y acción social

Años	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010***
Investigación	34	34	38	44	43	44	49	60	68*
Acción Social**	5	11	8	19	18	15	25	26	19*
Totales	39	45	46	63	61	59	74	86	87*

Fuente: INIE 2010 *Referencias a julio 2010

** Para mayor información sobre la acción social del INIE revisar Castro (2007)

Cuadro # 2

Distribución de proyectos finalizados según programa por año. INIE, 2007-2011

	Año					
Programa	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**Total**
Cambio desarrollo y gestión de la educación superior	0	5	2	9	1	17
Mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.	3	2	1	2	1	9
Programa de Investigación en Tecnologías de la Información y la comunicación	0	3	4	1	0	8
Educación y cultura	1	1	2	3	1	8
Observatorio de la educación	0	2	4	0	0	6
Cambio desarrollo y cultura de la educación superior	1	1	2	0	0	4
Educación y genero	0	3	0	1	0	4
Actividad de investigación	1	0	1	1	0	3
Educación y contextos socioculturales	0	1	0	0	1	2
Total	6	18	16	17	4	61

Fuente: INIE, 2011 Páez (2011)

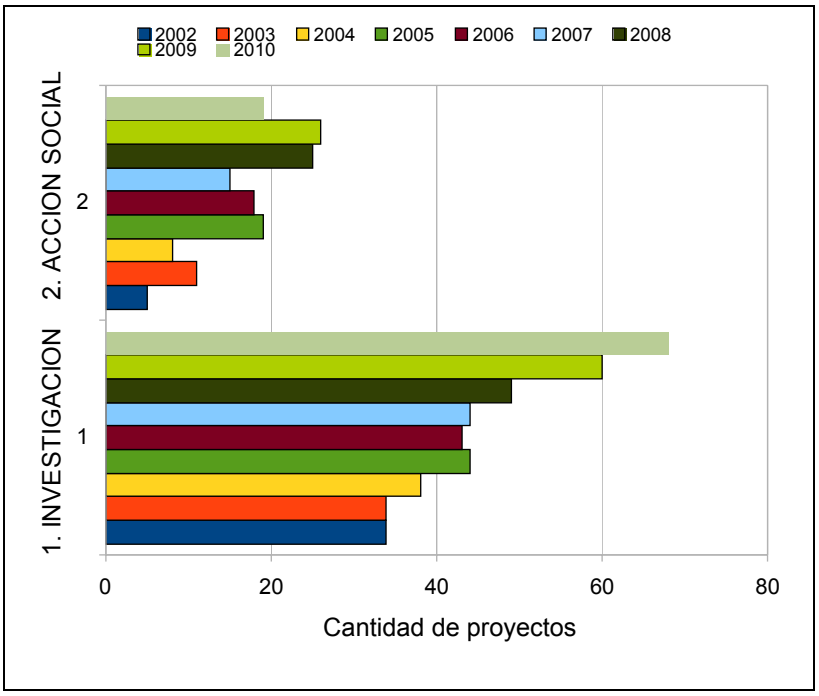


Gráfico #1. Proyectos por año -Investigación y Acción Social-

Eje de investigación

En la última década, en el INIE se han constituido numerosos equipos interdisciplinarios provenientes de diferentes unidades académicas y Sedes de la Universidad de Costa Rica. El desarrollo de la investigación educativa y la planificación de proyectos ha significado promover la formación del personal que investiga desde las limitaciones y fortalezas de los procesos generados.

La organización por medio de Programas ha permitido impulsar temáticas y problemáticas que han venido variando a través del tiempo. En el primer plan estratégico se define la creación de dos nuevos programas "Mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje", cuyo propósito es fortalecer el trabajo de aula desde el nivel de preescolar a nivel de secundaria. Y el programa de "Educación y Cultura" con el fin de atender lo relacionado con la educación no formal e informal.

Asimismo, el segundo plan une los programas de "Educación y Género" y "Educación y Cultura" los cuales se integran en el denominado "Educación y contextos socio-culturales". Se crea un nuevo programa "Observatorio de Educación Nacional y Regional" con el fin de responder a las necesidades de información sobre los procesos educativos e incidir en la política pública y en el contexto educativo costarricense, con la pretensión de ser un programa regional.

La conformación de los programas responde a un proceso de desarrollo que evoluciona y requiere su consolidación con recursos, que se logran sobre la base de las posibilidades y oportunidades que se establecen producto de la experticia y la consolidación de equipos interdisciplinarios y sinergias con otras entidades.

Las investigaciones realizadas en el INIE entre los años 2003-2007 corresponden en su gran mayoría a un 80% de los proyectos inscritos definidos como

investigación aplicada[81], 14% como básica y 5% de ellos son de tipo tecnológico (INIE, 2008 a).

En el campo metodológico los registros definen a la mayoría como investigación cualitativa, seguida de la mixta (cuanti y cuali) y una cantidad menor con metodología cuantitativa. Los temas que más se han trabajado estuvieron directamente vinculados a la educación formal, lo que tiene una lógica por la naturaleza y énfasis que el Instituto tiene. Por otra parte y sin llegar a profundizar la información reportada por las y los investigadores, el 45% de los proyectos se conciben con una perspectiva conceptual interdisciplinaria[82] en concordancia con la investigación en educación que integra diferentes corrientes y perspectivas que provienen del campo de las ciencias sociales en general.

La investigación de corte cualitativo es uno de los ejes de trabajo que se une al desarrollo de posiciones críticas que buscan la comprensión de los procesos educativos a profundidad. Tal como lo plantea Delgado (2002, 2008), los paradigmas de investigación responden a las diferentes tendencias sociales y en el caso de la investigación educativa de corte comprensivo, también son producto de una fuerte crítica a las posiciones positivistas en la investigación social.

El desarrollo investigativo del INIE se concreta y es posible por la participación y vinculación con diferentes profesionales e instituciones. Por ello en algunas de estas investigaciones se cuenta con la participación activa de personal docente, estudiantes, familias y otros profesionales en las instituciones escolares públicas.

Docentes de diferentes unidades académicas de la Universidad, han participado en el desarrollo de proyectos de investigación tales como los siguientes: Escuelas de Administración Educativa, Escuela Sociología y Antropología, Escuela de Formación Docente, Escuela de Filología, Escuela de Matemática, Escuela de Orientación y Educación Especial, Escuela de Trabajo Social, Psicología, Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva, Escuela de Lenguas Modernas, Escuela de Computación e Informática, Escuela de Enfermería, Escuela de Historia, Escuela de Biología, Escuela de Odontología, Escuela de Educación Física y Deporte, así como la Sede del Atlántico, Occidente y Guanacaste. Otras instancias que han colaborado: Observatorio del Desarrollo, Centro Infantil Laboratorio, Sector Administrativo.

Con respecto a los diferentes temas que se han venido desarrollando en el siguiente Cuadro #4 se resume de manera general las temáticas abordadas.

[81] Clasificación que utiliza la Universidad para señalar que dichos trabajos tienen algún fin práctico. Esto es congruente con el interés que subyace a la investigación educativa para responder a necesidades y problemáticas en este campo.

82 Existe una diferencia en el uso de conceptuación interdisciplinaria a grupos de trabajo interdisciplinarios. El primer énfasis corresponde a la utilización de marcos de referencia desde distintas disciplinas y no a profesionales reunidos para dar cuenta de una problemática.

Cuadro #3
Algunos de los temas tratados en las investigaciones

Temática	**Educación formal**	**Otros**
Matemática	Preescolar, primaria, secundaria y universitaria.	
Lenguaje (español)	Preescolar, primaria y secundaria.	
La integración de las artes plásticas, la música y la expresión corporal al currículo escolar.	Preescolar, primaria y secundaria.	Otras poblaciones: organizaciones comunitarias y cooperativas.
Manejo de la disciplina en el aula. Violencia. Déficit de atención.	Primaria y secundaria.	Madres y padres de familia.
Inglés	Primaria y secundaria.	Acceso libre por internet.
Investigación-acción en el aula.	Primaria, secundaria y universitaria.	
Profesión docente (formación docente, malestar laboral, práctica pedagógica, docentes destacados).	Primaria, secundaria y universitaria.	Desde el sector gremial.
Relaciones de género en los contextos educativos.	Preescolar, primaria y secundaria.	Organizaciones comunitarias.
Producción (videos, juegos, sitios web) y uso de tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos	(Español, matemática, inglés, ciencias, filosofía, medio ambiente y desastres naturales).	Acceso libre en internet.
Permanencia en el sistema educativo. Integración escolar de personas con necesidades educativas especiales. Educación abierta.	Secundaria y universitaria.	
Consumos culturales en adolescentes.	Secundaria y universidad.	Jóvenes.
Sectores específicos.	Escueles Unidocentes Educación Indígenas Educación Superior Asesorías particulares Educación y género Educación ambiental	No formal con grupos comunitarios. Asesorías organizaciones. Educación para la salud.
Apoyo al sector estudiantil universitario	Vinculación de estudiantes con su proyectos de investigación	
Investigación educativa	Estados de la cuestión.	Acceso libre de bases de datos

Fuente INIE 2010

Las temáticas se relacionan con la enseñanza de materias básicas tales como la matemática, el idioma español y el inglés como segunda lengua, todos ellos han desarrollado publicaciones científicas y materiales didácticos[83] que sirven para apoyar el trabajo de aula.

[83] En la página web del Instituto se encuentran algunos de los trabajos como los libros Palabras Juguetonas que está en versión digital y de acceso gratuito http://inie.ucr.ac.cr/es/publicaciones.html De igual manera se encuentra el Cyberlab que es un material en línea que contribuye al reforzar la enseñanza del inglés http://cyberlab.ucr.ac.cr/

Como trabajo novedoso está el esfuerzo de un equipo de investigadoras Julieta Castro, Consuelo Arguedas y Jacqueline García que han venido integrando las artes plásticas, la música y la expresión corporal al currículo escolar mostrando la importancia en la enseñanza de las actividades lúdicas para comprender mejor los contenidos estudiados.

El trabajo de la investigadora Carmen Cubero, el cual surge como una investigación preocupada por la disciplina escolar y lleva a crear un programa nacional que aporta herramientas teóricas y metodológicas para el personal docente en las escuelas, con una proyección a nivel latinoamericano a través de la red de convivencia escolar junto con universidades de América Latina[84].

El esfuerzo investigativo de Lolita Camacho y Hannia Watson sobre el tema indígena y la elaboración de materiales que buscan la creación de un currículo escolar pertinente culturalmente desde la visión de las poblaciones, cuyo fin es impactar al personal docente de las escuelas.

La investigación educativa como temática reflexiva y las discusiones sobre la realidad nacional y regional son algunos de los enfoques que el programa denominado Observatorio de la Educación Nacional y Regional está impulsado.

Las vinculaciones de los proyectos y actividades de investigación con personas académicas de Universidades extranjeras son otro aspectos que se desarrolla y como ejemplo podemos mencionar los vínculos con: Universidad de Huelva, España; Universidad de Texas, Universidad Iberoamericana de León, México; Universidad Católica de Chile, Universidad de Puerto Rico.

A nivel de las instituciones nacionales están los Departamentos y Asesorías del Ministerio de Educación Pública (Departamento de Investigación, Departamento de Orientación, Departamento de I y II ciclo, Asesoría de Inglés, Departamento del Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Centro nacional de Didáctica), la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) con quienes hemos realizado un estudio novedoso que logró determinar el recargo de funciones de las maestras y maestros de la educación primaria y que se está terminando uno similar con la educación secundaria.

Durante este periodo, numerosos proyectos de investigación obtuvieron financiamiento de diferentes organismos y entidades: Fundación CR-USA (4 proyectos), UNESCO, RINACE, CECC, WSPA, Microsoft, Fondo Concursable de la Vicerrectoría de Investigación y de los Fondos Concursables del Estado de la Educación, sin olvidar premios como el de Aportes a la Creatividad de la Cervecería Costa Rica y la UNESCO.

Como producto de las investigaciones se produjo teoría educativa, la cual se ha divulgado mediante la publicación de libros, artículos científicos u obras profesionales, los que han seguido los estándares de producción científica y los cuales se indican el Cuadro #4.

[84] http://www.convivenciaescolar.net/wp/

Por la complejidad y diversidad de acciones se pueden encontrar si bien un énfasis en el sistema educativo formal, también hay experiencias abiertas a otras problemáticas y sectores no escolarizados. El trabajo con jóvenes no escolarizados esta siendo introducido recientemente.

Las tecnologías de la información y comunicación entraron con fuerza a partir de la década de los años noventa y a juzgar por su desarrollo, impacto y contexto, vinieron para quedarse. Como propuestas novedosas se introduce el tema de género y cultura el cual se encuentra en constante reflexión; también el tema de la educación superior se instaura poco a poco en el quehacer del INIE.

Como se evidencia, la producción académica del INIE ha venido en aumento en la última década y esto se debe al trabajo del personal investigativo y académico-administrativo, ya que entre sus tareas permanentes es dar a conocer los resultados de las investigaciones a la comunidad universitaria, nacional e internacional.

Estas producciones se han dado a conocer mediante actividades de extensión y acción social que organiza el INIE, así como foros nacionales e internacionales donde se invita a nuestro personal de investigación a participar como ponentes en conferencias y talleres. Se tiene como reto lograr realizar investigaciones conjuntas con otros colegas de países de la región Centroamérica.

Cuadro #4

Publicaciones del personal de investigación del INIE[85]

Tipo de publicación	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**Total**
Libros	8	4	4	7	5	7	7	10	52
Capítulo libros	0	0	0	0	7	2	0	0	9
Revistas Nacionales	20	21	24	44	26	18	17	13	183
Revistas otros países	0	0	2	4	4	2	0	0	12
Obra profesional	9	5	3	3	5	4	2	2	33
Publicaciones docentes	0	0	0	10	4	7	1	6	28
Total	37	30	33	68	51	40	27	31	317

Fuente, INIE 2010

Eje de acción social

Para las transformaciones que requiere la educación nacional y regional en la búsqueda de sociedades justas, solidarias y democráticas, es fundamental la divulgación del conocimiento científico que se produce mediante la investigación. Esta divulgación la realiza el INIE mediante la organización de diversas actividades de extensión docente y de acción social dirigidas a estudiantes (de instituciones escolares y universitarias), familias, docentes, comunidades y otros profesionales interesados.

De acuerdo con las políticas establecidas en los Planes estratégicos, a partir del 2003 se organizan actividades académicas diversas, tan solo para mencionar algunas:

- I Congreso Internacional de Investigación Educativa "Investigar para transformar" (2005)

[85] Informe de labores del INIE (2002 al 2010).

- I Encuentro Internacional "Vygostky y Freire en la Investigación Educativa" (2007)

- II Encuentro Internacional de Investigación Educativa, El aporte de Simón Rodríguez y Paulo Freire, octubre (2009)

- Foro "Calidad de la Educación: un reto de la Sociedad Costarricense" (2004) en el que participaron diversos sectores de la sociedad (Unión de Cámaras, autoridades del MEP, autoridades universitarias, docentes en servicio, estudiantes, sociedad civil, entre otros)

- Foro "Financiamiento de la Educación" (2009) así como constantes presentaciones de proyectos y jornadas de investigación.

- II Congreso Internacional de Investigación Educativa: Su incidencia en la Realidad Social febrero (2011).

Para la coordinación y la organización de estas actividades, el INIE cuenta con el Programa de "Educación Continua y Servicios Especiales" a cargo de una comisión de acción social, la cual anota en un informe interno:

> Quienes asumimos la responsabilidad de organizar este tipo de actividades, poseemos una visión clara y global en cuanto a considerar que el sistema educativo es dinámico y se va transformando con el transcurso del tiempo, aumentando y diversificando sus necesidades de educación, así como variando su distribución en el territorio…(Castro, 2007 pp.7) Por lo tanto, las actividades de acción social que el INIE organiza busca aportar con insumos de calidad que les permita a las y los participantes comprender de mejor manera sus responsabilidades, deberes y derechos ciudadanos, tal como lo dice la coordinadora M.Sc Julieta Castro.

En concordancia con el eje de acción social se ofrecen otros ejemplos de algunas de las acciones desarrolladas por este programa:

- El INIE fue seleccionado en el año 2007, por la International Reading Association como coordinador del Consejo Científico, para evaluar las ponencias en español, del XXII Congreso Mundial de Lectura que se llevó a cabo en Costa Rica en el mes de julio de 2008.

- Se ofrecen cursos y talleres a docentes en servicio de los diferentes niveles educativos del Ministerio de Educación Pública (MEP) en todo el país sobre diferentes temáticas, entre ellas: La célula (uso del CD elaborado en el INIE); desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación primaria y secundaria, literatura infantil, planeamiento didáctico en las escuelas, manejo de la disciplina en el aula, procesos iniciales de lecto-escritura, procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, integración de las artes plásticas, la música y la expresión corporal en el contenido escolar, educación en valores, uso de tecnologías en la educación, investigación en el aula, entre otros.

- Algunos de los proyectos desarrollados dentro de este eje se ejecutan en coordinación con unidades académicas de la Universidad, otras universidades e

instituciones; entre ellas: Cáritas de Costa Rica, Asociación Nacional de Docentes de Español (ASONADE), Federación de cooperativa (Fecoopse R.L), Sociedad Internacional de Mujeres Delta, Kappa, Gamma, International Reading Association (IRA), Consejo de Lectura de Costa Rica, Programa Interdisciplinario por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), Facultad de Medicina, UNA, UNED e ITCR y organizaciones de las sociedad civil como Asociación de Madres-Maestras de Costa Rica , La Sala y grupos alrededor de la salud.

- Se brindan cursos al personal investigativo con el fin de propiciar el ingreso a las tecnologías de la información y la comunicación; elaboración de artículos científicos y usos de paquetes de análisis de información, entre otros.

- También se ha tenido vinculación con proyectos de temas más específicos con la Unión de Cámaras, Universidad de La Salle, Escuela Sony de Cartago, directores y directoras de escuelas y colegios públicos, entre otros.

Un proyecto que ha permanecido desde el 2003 es la Red Interinstitucional para la Niñez de Costa Rica[86] ,el cual tiene como propósito la divulgación y la defensa de los derechos de la niñez. En esta Red se coordina y trabaja con las siguientes instituciones: Ministerio de Trabajo, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Caja Costarricense del Seguro Social, DINADECO, Instituto de Fomento y Asesoría Municipal, Paniamor, Patronato Nacional de la Infancia, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia, Universidad Latina, Universidad Santa Paula, Universidad Católica y UNICEF. Este proyecto ha desarrollado diversas acciones con Centros de educación y nutrición (CEN-CINAI) del Ministerio de Salud, Asociaciones de Desarrollo Comunal, Comités Tutelares, Hogares Comunitarios, Red Nacional de Cuido, entre otras.

Se han desarrollado trabajos comunales universitarios (TCU) que son proyectos que la Universidad destina para que se desarrollen con estudiantes de todas las carreras y cumplan el requisito de graduación para el grado con el trabajo de 300 horas:

- Comunidades de Educación Estratégica para la Atención integral de Enfermedades Crónicas. TC-496.

- Atención a mujeres en situación de vulnerabilidad: el caso de las trabajadoras sexuales TC-447

Los proyectos mencionados se vinculan con poblaciones diversas y se constituyen en procesos de capacitación que transmiten el trabajo investigativo. Asimismo fortalecen la relación Universidad-Sociedad.

Eje de gestión administrativa

En lo que se refiere a la gestión administrativa, se constituye en un soporte básico para alcanzar las metas y los objetivos establecidos en los planes estratégicos.

[86] http://rina.inie.ucr.ac.cr/

Se vienen discutiendo las líneas de investigación que agrupan los proyectos de acuerdo con los proyectos y los Programas de Investigación:

- Mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- Tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos,
- Cambio, Gestión y Desarrollo de la Educación Superior;
- Educación y Contextos Socio-culturales.
- Observatorio de la Educación Nacional y Regional.

También se establecen los ejes transversales de los proyectos de investigación que se ejecutan en el INIE, es decir las dimensiones que deben estar presentes en los proyectos: Promoción de los derechos humanos; Justicia y equidad social y de género; Respeto a la diversidad; Respeto a la dimensión ambiental y compromiso social.

Como parte de la gestión, también se promueve el desarrollo profesional del personal de investigación y administrativo del INIE, se propicia su participación en cursos, talleres, conferencias, y la posibilidad de que puedan continuar estudios de posgrado, lo que ha contribuido a contar con un equipo de trabajo altamente especializado.

Con el propósito de apoyar la labor de investigación de nuestro personal investigativo el INIE cuenta con la "Unidad de Información y Referencia" que tiene bajo su cargo el ingreso de libros y documentos relacionados y se especializa en las búsquedas bibliográficas. También se ha conformado una "Unidad de Apoyo Técnico" que cuenta con el servicio informático, diseño y apoyo filológico, y se tiene personal especializado que apoya a las investigadoras e investigadores en diversas actividades para el buen término de sus proyectos.

Como la producción académica del INIE ha venido en aumento tras diferentes gestiones y gracias al apoyo de las autoridades universitarias, se cuentan con más plazas docentes y administrativas nuevas.

También se han realizado gestiones para la construcción de un nuevo edificio acorde con las necesidades del INIE, de tal forma la rectoría aprobó el presupuesto y en el 2007 asignó un terreno en la Ciudad de la Investigación, el nuevo edificio del INIE es una realidad que estamos por estrenar para mayo 2013.

En relación con el equipo tecnológico, periódicamente se realizan gestiones ante diferentes instancias (Comisión de Equipamiento Institucional, la Vicerrectoría de Investigación y la Rectoría) y continuamente se concursa por financiamiento para proyectos de investigación y de acción social que nos permitan la obtención de herramientas de trabajo: equipo de cómputo, servidores, cámaras de vídeo, fotográficas, grabadoras, proyectores, entre otros

Uno de los grandes logros del INIE en esta última década, es la consolidación del recurso humano responsable y comprometido con la labor que desarrolla el Instituto

para la sociedad costarricense. Otro fruto obtenido es tener un Consejo Científico conformado por profesionales de diferentes disciplinas (educación preescolar, enseñanza de las artes plásticas, psicología, enseñanza del inglés, comunicación colectiva, educación física, filosofía, administración educativa, orientación y filología), y de diversas unidades académicas tal cual se ha especificado.

Con todo el esfuerzo y el énfasis que ha desarrollando el INIE, se tiene una cultura de evaluación formativa que retroalimenta los proyectos de investigación bajo el escrutinio de pares expertos (tanto internos como externos) en los diferentes campos y temáticas. Dichos dictámenes son revisados a su vez por el Consejo Científico que es la agrupación de toma de decisiones, todo ello bajo los parámetros de la Vicerrectoría y de Investigación de la UCR y el reglamento del INIE[87].

Eje de promoción, vinculación e impacto.

El segundo Plan Estratégico (Goñi, 2009) introduce un nuevo eje de acción, el cual recupera y fortalece la divulgación, capacitación y la investigación educativa. Las publicaciones y producciones científico académicas; la divulgación de los resultados de investigación; las vinculaciones estratégicas y la firma de convenios con universidades de prestigio nacional e internacional, así como con organizaciones de la sociedad.

El INIE pertenece a varias Redes: Red Iberoamericana de Eficiencia Escolar (RINACE) y a la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (de la cual es miembro fundador), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

La consolidación de la Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" es un logro, la cual está reconocida por la Universidad de Costa Rica como una de las publicaciones de mayor impacto a nivel nacional e internacional. Es por ello que en la actualidad la revista está indexada en los directorios: LATINDEX, REDALYC, IRESIE, CLASE, DIALNET, DOAJ, E-REVIST@S e incluido en los sitios: REDIE, RINACE, OEI, MAESTROTECA, HUASCARAN.

Reflexiones finales

El IIMEC-INIE de la Facultad de Educación desde su fundación ofrece recursos, planteamientos y experiencias para el mejoramiento de la calidad de la educación costarricense. En sus inicios realizó investigación educativa con énfasis cuantitativo dirigida a realizar diagnósticos del Sistema Educativo Nacional y las pruebas de bachillerato. Posteriormente ejecutando investigación en el aula con un enfoque cualitativo, elaborando libros de textos, y en la última década se ha investigado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas (español, matemática, inglés) sobre la profesión docente, en contextos culturales diversos, las relaciones de género en los contextos escolares, educación superior, las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos y se ha producido material digital para el trabajo de aula (vídeos, juegos, sitios web, animatronics).

Un aspecto destacable de la década del 2000 es el esfuerzo realizado por el Instituto por divulgar el conocimiento científico, el material didáctico impreso y digital que se produce a partir de la investigación a lo largo y ancho del territorio nacional

[87] Ver reglamento del Instituto en http://inie.ucr.ac.cr/lang-es/quienes-somos.html

mediante actividades de extensión docente dirigidas a estudiantes, docentes en servicio, familias y diversos profesionales.

El crecimiento en producción científica que ha tenido el INIE en los últimos años se debe en gran medida a que se elaboraron planes estratégicos de manera participativa donde se definieron las políticas, las metas que se deseaban alcanzar, y se logró la consolidación de un equipo de profesionales comprometidos con las transformaciones que requiere el Sistema Educativo Nacional para el logro de una sociedad justa, solidaria, democrática y comprometida con el desarrollo humano y sostenible de nuestro mundo.

El aumento significativo de proyectos de investigación y de acción social que ha tenido el INIE en la década del 2000 también se debe al apoyo de las autoridades de la Universidad de Costa Rica y a los fondos que el Estado asigna a la educación superior de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución Política

Son numerosos los beneficios que el INIE ha aportado a la comunidad nacional, tanto en educación formal, no formal e informal, sin embargo se es consciente que aún hay mucho trabajo por realizar para contribuir a ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil sin distinción de género, nivel socioeconómico ni región geográfica.

En la evaluación y auto-evaluación realizada, así como en la gestión del INIE, el aumento y la participación de profesionales para inscribir proyectos de investigación y de acción social va creciendo. Esto es posible tanto por las iniciativas de las y los investigadores, como por la imagen y confianza hacia el trabajo. Ello también hace posible que diferentes entidades externas a la Universidad soliciten de sus servicios.

Esto ha dado la posibilidad de mostrar que el espíritu de contribución y apoyo a la educación costarricense es el producto del uso eficiente de los recursos y de los compromisos de las y los investigadores, estudiantes y personal administrativo.

Esto nos lleva a pensar en una serie de retos y desafíos que tienen que ver con su accionar como en la consolidación del trabajo y terminamos puntualizando lo siguiente:

- Mantener los equipos de investigadores en el desarrollo de sus capacidades investigativas requiere ofrecer condiciones y fortalecer experiencias al respecto.

- La incorporación de estudiantes de grado y posgrado como parte del relevo generacional del Instituto es una tarea que demanda de prácticas que las impulsen. En este sentido la idea de compartir personas con experiencia en investigación y noveles se puede introducir como tareas adicionales.

- Continuar con las alianzas estratégicas con sectores clave de la educación costarricense y con instancias universitarias a nivel nacional e internacional.

- La incidencia en la política pública educativa nacional, impulsando acciones para la divulgación, el acceso y la discusión de los resultados de la investigación educativa es clave.

- Contribuir en la elaboración de agenda de investigación a nivel nacional que pueda articular las acciones del corpus de investigadores en educación del país.

- Mantener la infraestructura institucional y los servicios que el INIE ofrece en este momento con una capacidad de respuesta oportuna y óptima.

- Aprender de otras instancias universitarias y conjuntar acciones para optimizar el trabajo que se realiza. Dichas instancias de colaboración y cooperación, incluyen las diferentes unidades académicas de la Facultad de Educación, así como otras[88].

- Potenciar a largo plazo temáticas y propuestas que puedan incidir en los problemas educativos nacionales.

Referencias

Aguilar, A., Arroyo, H., Barrantes, I. y Vega J. (2010). *Un Análisis Crítico Del Estado De La Investigación Educativa Sobre Exclusión Del Sistema Educativo Formal, Publicada En Costa Rica En El Periodo 2000 – 2009*. San José: Costa Rica. Anteproyecto de Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Enseñanza de la Estudios Sociales. Sin publicar.

Castro, J. (2007). Instituto de Investigación en Educación. La extensión docente desde la acción social: quinquenio 2003-2007. Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación.* Vol.7, N. especial. http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2007/quinquenio.php

Consejo Universitario (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. San José: Costa Rica. Gaceta Oficial nº 56. Octava edición, actualizada 2005.

Delgado, F. (2002). La Investigación Educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *EDUCARE, Revista Venezolana de Educación, 16 (*5). Recuperado el 03, Junio, 2010 en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601605.pdf

De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma y emancipadora de la Universidad*. México: Colección Educación Superior. Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.

Delgado, F. (2008). Costa Rica, retos actuales de la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, *3* (8). Recuperado el 03, Junio, 2010 en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2008/archivos/retos/pdf

González, Y. (2010). *La rectora informa a la comunidad Universitaria*. San José, Costa Rica. Recuperado el 14 de septiembre. http://www.rectoria.ucr.ac.cr/informe/index.php?option=com_content&view=article&id=60:la-rectora-informa-a-la-comunidad-universitaria&catid=2:noticias&Itemid=22

[88] Rovira (2010), tan solo como ejemplo cuando detalla el accionar del Instituto de Investigaciones Sociales de la UCR?

Goñi, F. (2009). *Informe del Plan Estratégico 2009-2015*. Instituto de Investigación en Educación. Recuperado julio-2010 http://www.inie.ucr.ac.cr/lang-es/component/content/article/51-plan-estrategico/65-plan-estrategico.html

Hallak, J. (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. Paris: UNESCO.

Instituto de Investigación en Educación (2004). *Plan estratégico 2003-2007*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2004). *Informe de Labores del INIE 2003*. San San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2005). *Informe de Labores del INIE 2004*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2006). *Informe de Labores del INIE 2005*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2007). *Informe de Labores del INIE 2006*. San José, Costa Rica:Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2008 a). *Presentación de resultados. Guía de autoevaluación 2003-2007*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2008). *Informe de Labores del INIE 2007*. San José, Costa Rica:Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2009). *Informe de Labores del INIE 2008*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Instituto de Investigación en Educación (2010). *Informe de Labores del INIE 2009*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

Jiménez, M., Luengo, J. y Tabener, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su compresión e investigación. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, *13* (3).

Nisbet, J. (2005). What is Educational Research? Changing perspectives through the 20th century. *Research paper in education, 20* (1), 25-44.

Martínez, M. (2004). Retrospectiva del Proceso de Investigación Educativa en Venezuela. *Revista Faces*, *Año 15*. No. 25. Recuperado el 03, Junio, 2010 en: http://servicio.cid.uc.edu.ve/faces/revista/a15n25/15-25-1.pdf

Molina, N. (2009). *La Investigación Educativa en Costa Rica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones en Educación. Sin publicar.

Montero, A. (2009). *El Instituto de Investigación en Educación (INIE) una mirada en retrospectiva*. San José: Costa Rica INIE. Sin publicar

Páez, W. (2011). INIE en cifras. Periodo 2007-2011. San José: Costa Rica INIE. Sin publicar.

Programa Estado de la Nación – Región (2008). Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible informe desde Centroamérica y para Centroamérica. San José, Costa Rica: Estado de la Nación.

Rovira, J. (2010). El Instituto de Investigaciones Sociales 1999-2009: Diez años, un proceso sostenido. *Revista Reflexiones, 89* (1), 209-222.

Patrocinadores:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Vicerectorat de Cultura, Esports i Política Lingüística
Vicerrectorado de Cultura, Deportes y Política Lingüística

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Facultat d'Educació
Facultad de Educación